

TAMPEREEN YLIOPISTO

**Luokanopettajien kokema työhyvinvointi erikokoisissa
kouluyhteisöissä**

Kasvatustieteiden yksikkö

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

VALTTERI SAHALA

Syyskuu 2016

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

VALTTERI SAHALA: Luokanopettajien kokema työhyvinvointi erikokoisissa kouluyhteisöissä

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 65 sivua, 2 liitesivua

Syyskuu 2016

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millä tavoilla erikokoisilla kouluilla työskentelevät alakoulujen opettajat kokevat työyhteisönsä koon vaikuttavan työhyvinvointiinsa.

Tutkimus oli luonteeltaan kvalitatiivinen tapaustutkimus. Aineisto kerättiin teemahaastatteluilla ja tutkimukseen osallistui kuusi alakoulun opettajaa. Kolme opettajista oli kyläkouluopettajia ja kolme suurten koulujen opettajia. Haastattelujen oletettiin kertovaan jotain niistä asioista, millaiseksi erikokoisten koulujen opettajat kokevat työhyvinvointinsa, ja löytyykö työyhteisön koosta työhyvinvoinnin kokemukseen vaikuttavia seikkoja.

Tutkimustulosten mukaan opettajat kokevat monien erilaisten asioiden vaikuttavan työhyvinvointiinsa. Opettajan työn kuormitustekijät erosivat toisistaan suurissa ja pienissä kouluissa. Suurissa kouluissa kuormittaviksi tekijöiksi koettiin suuret ryhmäkoot ja heterogeeniset ryhmät. Pienissä kouluissa kuormittavaksi koettiin pieni työyhteisö ja sen aikaansaama kollegiaalisen tuen vähyys. Kiire koettiin kuormittavaksi tekijäksi suurissa ja pienissä kouluissa. Suurissa kouluissa sitä aiheuttivat suuret opetusryhmät ja runsas kirjaamistyö. Pienissä kouluissa kiirettä aiheutti henkilökunnan vähyys ja siitä aiheutuva suuri valvontavastuun määrä. Pienet koulut koettiin kuitenkin ilmapiiriltään leppoisammiksi ja vähemmän hektisiksi kuin suuret.

Fyysisiä puitteita vertailtaessa suuret koulut osoittautuivat sisätiloiltaan ahtaiksi. Myös sisäilmaongelmia koettiin. Pienet koulut koettiin ulkomiljööltään virkistäviksi, mutta opetusvälineistöltään puutteellisiksi. Myös niiden sisätilojen ahtautta kritisoitiin.

Työyhteisön tuki koettiin niin suurissa kuin pienissä kouluissa tärkeäksi työhyvinvointiin vaikuttavaksi tekijäksi. Pienissä kouluissa korostui henkilökemioiden merkitys. Vastuun jakautumisen osalta eroja ei suurten ja pienten koulujen välillä löytynyt. Vastuun jakautuminen näytti riippuvan ensisijaisesti yksittäisen koulun toimintakulttuurista.

Kommunikoinnin ja toimivan vuorovaikutuksen merkitys työhyvinvoinnille osoittautui suureksi. Vuorovaikutus toimi paremmin suurten koulujen työyhteisöissä. Pienissä kouluissa työyhteisön työhyvinvointiin vaikuttavana asiana korostui se, miten opettajat tulevat keskenään toimeen ja miten samanhenkisiä he ovat.

Avainsanat: opettajuus, työyhteisö, työhyvinvointi, kyläkoulut, keskustakoulut

SISÄLLYS

1. JOHDANTO.....	5
2. KOULUTUSPOLITIikka JA ERIKOKOiset KOULUT	7
2.1 Vallitseva uusliberalistinen koulutuspolitiikka.....	7
2.2 Kyläkoulut ja suuret koulut	10
3. OPETTAJA TYÖYHTEISÖSSÄ.....	13
3.1 Opettajuus ja opettajan työnkuva	13
3.2 Koulun työyhteisö	15
4. OPETTAJIEN TYÖHYVINVOINTI.....	18
4.1 Työhyvinvointi	18
4.2 Vuorovaikutus työhyvinvoinnin rakentajana.....	21
4.3 Työyhteisön keskinäinen tuki	22
4.4 Opettajan työn kuormitustekijöitä	23
4.5 Aikaisempia tutkimuksia	24
5. TUTKIMUSKYSYMYKSET, -MENETELMÄT JA -AINEISTO	27
5.1 Tutkimuskysymykset.....	27
5.2 Teemahaastattelu tiedonkeruumenetelmänä.....	28
5.3 Aineiston keruu ja aineisto	31
5.4 Analyysimenetelmä	32
6. TUTKIMUKSEN TULOKSET.....	35
6.1 Haastateltavien kokemukset tämänhetkisestä työhyvinvoinnistaan ja työnkuvastaan	35
6.2 Opettajan työn kuormitustekijät	37
6.2.1 Kiire.....	37
6.2.2 Resursseihin ja opetusryhmiin liittyvät kuormitustekijät	39
6.3 Työyhteisön toimivuus, vuorovaikutus ja vastuun jakautuminen	42
6.4 Työyhteisöstä saatava tuki.....	45
6.5 Opettajan oma rooli työyhteisön jäsenenä.....	50
6.6 Työhyvinvointiin vaikuttavat fyysiset tekijät	52
7. JOHTOPÄÄTÖKSET	57
7.1 Yhteenveto.....	57
7.2 Pohdinta	59
7.3 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusehdotukset	61
LÄHTEET	64

1. JOHDANTO

Suomessa on pitkään käyty koulukeskustelua, jossa koulujen koko on ollut keskiössä. Kunnat lakkauttavat kyläkouluja säästöpainneiden alaisena ja keskustelu pienten koulujen puolesta on usein hyvinkin tunnepitoista. Keskusteluja seurattaessa havaitsee nopeasti, että keskustelu koskee pääasiassa oppilaiden oppimista, hyvinvointia ja turvallisuutta. Yleinen – kenties stereotyyppinenkin – käsitys mielipidekirjoituksissa ja keskusteluissa vaikuttaa olevan se, että suuri koulu on paha ja pieni koulu hyvä. Tämä käsitys tuntuu olevan täysin päinvastainen uusliberalistisen koulutuspolitiikan ”suuri on kaunista”-ajatteluun verrattuna.

Opettajien näkökulma on jäänyt koulukokoa ja hyvinvointia koskevissa keskusteluissa vähäiseksi. Opettajanhuoneissa toki keskustelua kuulee, mutta ei juurikaan sanomalehdissä ja muissa medioissa, joissa julkista keskustelua käydään. Haluankin siksi tutkia, miten opettajat kokevat erisuuruiset työyhteisöt työhyvinvointinsa näkökulmasta.

Oma positioni on vaikuttanut tutkimusaiheeni valintaan ja tutkimukseni suunnitteluun. Olen työskennellyt kotikuntani perusopetuksen kouluissa vuodesta 2001. Näihin vuosiin on mahtunut useita pidempiä ja lyhempiä luokan- ja aineenopettajan sijaisuuksia. Pääasiallisesti olen toiminut luokanopettajan sijaisena paikkakunnan suurimmassa, reilun neljänsadan oppilaan suuruudessa alakoulussa, jossa opettajien määrä on ollut hieman yli kaksikymmentä. Pisimmän yhtäjaksoisen luokanopettajan sijaisuuteni tein kyseisessä koulussa vuosina 2010–2013, jolloin opetin erästä 32 oppilaan luokkaa neljänneltä kuudennelle luokka-asteelle. Tämän sijaisuuden jälkeen siirryin lukuvuodeksi 2013–2014 opettamaan oppilasmäärältään kahdenkymmenen oppilaan kokoista yhdysluokkaa (4.–6.lk) erääseen kaupungin pienimmistä kyläkouluista. Tässä koulussa oppilaita oli tällöin neljäkymmentä ja opettajia itseni mukaan lukien kaksi. Koulua etäjohti suuremman yksikön rehtori, joka kävi koulullamme keskimäärin kerran viikossa.

Siirtyminen kaupungin suurimmasta koulusta pieneen kahden opettajan kyläkouluun toi mukanaan paljon muutoksia. Työyhteisö pieneni oleellisesti ja työnkuvani muuttui melkoisesti. Koin,

että näin erilaiseen ympäristöön siirtyminen aiheutti paljon sekä positiivisia että negatiivisia muutoksia. Tästä kokemuksestani sain idean tutkimukselleni.

Verrattaessa vaikkapa neljäkymmenen ja yli neljänsadan oppilaan kouluja, lienee selvää, että yhtäläisen opettajankoulutuksen saaneet opettajat tekevät kovin erilaista työtä hyvin erilaisissa olosuhteissa. Näissä ääripäissä jo pelkästään fyysiset puitteet ovat erilaiset, puhumattakaan työyhteisön koosta. Kahden opettajan työyhteisö eroaa yli kahdenkymmenen opettajan työyhteisöstä valtavasti. Tutkimukseni tarkoituksena onkin suurten ja pienten koulujen opettajia haastatteleamalla selvittää, mitä merkitystä koulun ja työyhteisön koolla heidän mielestään on heidän työhyvinvoinnilleen.

Opettajien työhyvinvointia ja siihen vaikuttavia asioita on tutkittu melko paljon. Koulun ja työyhteisön kokojen vaikutuksiin keskittyvää tutkimusta ei kuitenkaan aikaisemmin ole tehty. Siksi koen, että aiheen tutkimisella on myös yhteiskunnallista merkitystä. Käsittelin aihetta keväällä 2015 valmistuneessa kandidaatintutkielmassani ja sain kiinnostavia tuloksia. Halusin syventää aiheen käsittelyä tässä pro gradu –tutkielmassani.

2. KOULUTUSPOLITIikka JA ERIKOKOiset KOULUT

Teoriaosuuteni koostuu kolmesta luvusta. Tässä luvussa käsittelen ensin Suomessa vallitsevaa koulutuspolitiikkaa, joka luo ne olosuhteet, joissa opettajat nykyisin työskentelevät. Kerron myös erikokoisista kouluista ja siitä, miten tässä tutkimuksessa jaottelen koulut niiden koon mukaan. Luvussa 3 käsittelen opettajuutta, opettajan työnkuvaa ja koulun työyhteisöä. Luvussa 4 pureudun työhyvinvoinnin käsitteeseen, opettajan työssä kohdattaviin kuormitustekijöihin sekä luon katsauksen aiheeseeni liittyviin aikaisempiin tutkimuksiin.

2.1 Vallitseva uusliberalistinen koulutuspolitiikka

Koska pienten koulujen lakkauttamiseen ja ylipäättään koulujen kokoon liittyvä keskustelu, sekä koulujen toimintaan ja olosuhteisiin oleellisesti vaikuttava resurssointi kytkeytyvät suoraan talouteen ja sitä kautta politiikkaan, on tarpeellista määritellä vallitsevat koulutuspoliittiset olosuhteet ja avata hieman niiden historiaa. Elämme taloudellisesti vaikeaa aikaa, ja tehokkuutta tavoitellaan kaikin tavoin. Koulumaailmassa se näkyy kouluverkon määrätietoisena karsintana ja resurssien pienentämisenä. Opettajat eivät tutkimusten mukaan mielellään osallistu aktiivisesti poliittiseen keskusteluun, vaan keskittyvät mieluummin omaan käytännön työhönsä (Syrjäläinen, Värri & Eronen, 2006). Silti opettajan ammatti on poliittinen ammatti, sillä koulu sekä elää yhteiskunnan arvoista ja rakenteista ja myös heijastelee niitä (Stenberg 2011, 53).

Uusliberalismin juuret ovat klassisissa liberaalisissa politiikan ja talouden teorioissa, joiden kontekstina olivat maatalouden mullistuminen, markkinoiden laajentuminen sekä ensimmäisen kaupallisen kuluttajayhteiskunnan syntyminen 1700-luvun Isossa-Britanniassa. Näissä oloissa muodostuivat ajatukset vapaiden miesten oikeudesta tavoitella taloudellisia voittoja ja kasvattaa varallisuuttaan. Historiallisessa uusliberalistisessa kontekstissa hyvinvointivaltio nähdään usein tulostavoitteluun pyrkivän vapauden vastaisena. Markkinoiden vapaus on varmasti hyvä asia, mutta hyvinvointivaltion olemassaololle ja ylläpitämiselle tämän kaltainen ajatusmaailma asettaa

omat haasteensa. Koulutuspolitiikassa tämä näkyy tehokkuuden ja tulosten tavoitteluna, joiden saavuttamiseksi resurssit minimoidaan joskus hyvinvoinninkin kustannuksella. (Lehtonen 2014.)

Kansainväliset vaikutteet ja ylikansallisten organisaatioiden kuten OECD:n vaikutus ovat Pernaan ja Tiitan (2007, 143) mukaan alkaneet tuntua suomalaisessa koulutusjärjestelmässä 1980-luvulta alkaen koulutuspolitiikan perusteluiden pönkittäjinä. Tehokkuus, tuloksellisuus ja taloudellisuus ovat nousseet toiminnan ja päätöksenteon keskeisiksi kriteereiksi myös koulutuspolitiikan kentällä, eikä tämän kaltaiselle kehitykselle ole näkyvissä päätepistettä tai varteenotettavaa vaihtoehtoa (Perna & Tiitta 2007).

Suomalainen uusliberalistinen koulutuspolitiikka juontaa 1990-luvun alkupuolen poliittis-hallinnolliseen suunnanmuutokseen, joka näyttäytyy korostuneena taloudellisena ohjauksena sekä koulujen markkinahenkisenä kehittämisenä (Suoranta 2009, 67). 1980- ja 1990-luvuilla toteutettiin maassamme laajaa uudistusta keskushallinnon ja -ohjauksen purkamiseksi. On esitetty, että jopa Neuvostoliiton hajoaminen vaikutti Suomessa liberaalien virtausten vahvistumiseen kouluhallinnossa ja hallinnossa ylipäätään (Jantunen & Haapaniemi 2013, 29). Uusliberalistinen koulutuspolitiikka perustuu koulumaailmassakin yksilön menestyksen ihanteelle ja korostaa kilpailua, arviointia ja vertailua PISA-testeineen, sekä teknis-matemaattisten aineiden merkitystä (Suoranta 2009, 70).

Valtiovallan uudistaminen kansainvälisten talousjärjestöjen hahmottelemien tulevaisuudenkuvien mukaisesti on ohentanut valtakunnallisen opetussuunnitelman normittavuutta ja siirtänyt päätösvaltaa kunnille ja kouluille, toteaa Suoranta (2009, 71). Tämä merkitsee vähentyvää poliittista tavoitteenasettelua ja lisääntyvää koulujen tulokontrollia. Suorannan (2009, 71) mukaan tulosohtauksen käyttönoton vapauttama keskushallinnon katteeton ja käytännöstä irrallinen visiointi on aiheuttanut sen ongelman, että koulut ”tulosityksikköinä” joutuvat kamppailemaan niiden keinojen löytämiseksi, millä tulosohtotteluissa ennalta lukoon lyödyt tavoitteet voitaisiin niissä enakkoon päätettyjen resurssien puitteissa saavuttaa. Koska koulutus nähdään tulostavoitteellisena, on kouluja jossain määrin muutettu yritysten kaltaisesti hallinnoiduiksi, kokonaisbudjetoiduiksi tulosityksiköiksi. (Suoranta 2009.)

Oppilaan koulupaikka määräytyi 1900-luvun lopulle asti koulupiiriin perusteella (Seppänen 2006, 9). Nykyisin kunta on velvollinen osoittamaan oppilaalle lähikoulun, mutta kouluvalinnoiksi nimetyn toimintapolitiikan mukaisesti perheellä on mahdollisuus hakea lapselleen koulupaikkaa haluamaansa kouluun. Muualle kuin oppilaalle osoitettuun lähikouluun haetaan usein painotetun opetuksen perustein, koulujen tarjotessa esimerkiksi musiikkiluokkia ja matemaattis-

luonnontieteellisiä aineita painottavia luokkia. (Seppänen 2006, 9, 148.) Painotettuun opetukseen pääseminen edellyttää usein testeihin osallistumista, myös aikaisempi koulumenestys on yleinen valintakriteeri (Seppänen 2006, 177). Misukka (2014, 23) toteaa, että sosiaalinen ja alueellinen tasa-arvo ovat suomalaisessa keskustelussa herkkiä aiheita, ja painotettua opetusta tarjoavat koulut antavat usein ikään kuin ”hyväksytyn syyn” hakeutua muuhun kuin lähikouluun. Oman, koulujen kokoeroja painottavan tutkimukseni kannalta mielenkiintoista on, että Seppäsen (2006, 211) tutkimustulokset osoittavat koulun koon ja koulun opetukseen tarjoamien tilojen olevan harvoin perheiden kouluvalintaperusteina.

Kouluvalintapolitiikka, jossa vanhemmat voivat vaikuttaa lapsen kouluvalintaan, vaikuttaa koulujen oppilaspohjaan sosioekonomisten tekijöiden korostuessa (Seppänen 2006, 270). Ajateltaessa kouluja opettajien työpaikkoina, tämä lisää eri kouluyksiköiden välisiä eroavaisuuksia ja vaikuttaa näin opettajan työnkuvaan sekä työn määrään ja kuormittavuuteen. Opettajat kokevat edelleen itse opettamisen olevan edelleen tärkein osa työnkuvaansa, ja tuntevat näinollen menettävänsä työnsä hallintaa, jos he eivät pysty opettamaan samassa määrin kuin ennen. Oppilasainekseltaan ”hankalissa” kouluissa opettajan työaikaa kuluu enemmän muihin asioihin itse opettamisen sijaan. (Luukkainen 2005, 57.)

Ahonen (2003, 204–205) toteaa 2000-luvun alun koulutuspolitiikan olevan tienhaarassa. Miten koulutuksellinen tasa-arvo toteutetaan? Oikeistoliberalistit määrittelevät koulutuksellisen tasa-arvon yksilöiden mahdollisuudeksi toteuttaa omia odotuksiaan ja mahdollisuuksiaan. Sen sijaan sosiaalisen liberalismin mukaan tasa-arvon hanke edellyttää yksilöiden mahdollisuuksia tasoittavia toimenpiteitä. Käytännössä kyse on resurssien kohdentamisesta. Oikeistoliberalistinen näkemys painottaa resurssien sijoittamista menestyjiin ja sosiaalinen liberalismi edellyttää heikkojen tukemista. Polttava kysymys onkin, kohdennetaanko resursseja mieluummin hyviä tuloksia tuottaviin kouluihin vai ns. ongelmakouluihin. (Ahonen 2003, 204–206.)

Elämme aikaa, jossa tuottavuus ja hyvinvointi käyvät välillä kovaakin kamppailua keskenään. Koulumaailmassa tämän myllerryksen keskiössä ovat luonnollisesti oppilaat. Koska tutkimukseni keskittyy opettajiin, heidän voidaan ajatella työskentelevän maailmassa, jossa vastakkain ovat ”sokea” tehokkuusajattelu ja työntekijälähtöinen, hyvään osaamiseen, työhyvinvointiin ja sitä kautta motivaatioon perustuva työn tekemisen malli. (Lehto 2007, 97.)

2.2 Kyläkoulut ja suuret koulut

Perusopetuslain 3§ mukaan: ”opetus järjestetään oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti ja siten, että se edistää oppilaiden tervettä kasvua ja kehitystä”. Lain 6§ mukaan ”opetus tulee kunnassa järjestää siten, että oppilaiden matkat ovat asutuksen, koulujen ja muiden opetuksen järjestämispaikkojen sijainti sekä liikenneyhteydet huomioon ottaen mahdollisimman turvallisia ja lyhyitä”. (Perusopetuslaki 21.8.1998/628.)

Oppilaalle osoitettu lähikoulupaikka määräytyy siis ensisijaisesti asuinpaikan perusteella, oppilaan huoltajalla onkin mahdollisuus hakea muutosta lähikoulupäätökseen. Koulutuksen pitäisi olla lähtökohtaisesti tasa-arvoista, mutta erilaiset ja erikokoiset yksiköt ovat kiistatta hyvin erilaisia oppimisympäristöjä. Kovasti erilaisia ne ovat myös opettajien työpaikkoina.

Risto Kilpeläinen (2010, 17) määrittelee väitöskirjassaan kyläkouluksi ”oppilasmäärältään pienet, 1–3 opettajaiset koulut, jotka sijaitsevat useimmiten maaseudulla tai harvaan asutuilla alueilla”. Tämä määritelmä sopii hyvin myös omaan tutkimukseeni, sillä se kuvaa hyvin niitä kyläkouluja, joiden opettajia tätä tutkimusta varten haastattelin. Kyläkoulut ovat Kilpeläisen (2010, 15) mukaan olleet esillä julkisessa keskustelussa sekä Suomessa että muualla maailmassa paljolti taloussyistä, lähinnä kouluverkkojen supistamisen ja kyläkoulujen lakkautusuhan takia.

Tyypillisenä kyläkoulurakennuksena voidaan Kilpeläisen (2010, 59) mukaan pitää rakennusta, joka sisältää 2–4 varsinaista opetustilaa, opettajanhuoneen, keittiön, varastotiloja, WC-tiloja ja usein pienopetustiloja. Joillakin kyläkouluilla on lisäksi pieni liikunta- ja ruokasali, useissa kouluissa ruokailu tapahtuu luokissa. Eriyistiloja eri aineiden opetukseen ei juurikaan löydy, vaihtelevan kuntoisia teknisen työn luokkia lukuun ottamatta. Useilta kyläkouluilta löytyy uudehko teknisen työn opetukseen tarkoitettu tila, monilla kouluilla käsityöluokaksi on kunnostettu vanha ulkovarasto tai muu vastaava tila. (Kilpeläinen 2010.)

Kyläkoulut ovat sekä puitteiltaan että miljööltään hyvin erilaisia suuriin koulurakennuksiin ja niiden ympäristöihin verrattuna. Kilpeläinen (2010, 165) toteaa kyläkouluopettajien hyödyntävän koulua ympäröivää maaseutua ja lähiluontoa usein innovatiivisesti. Suomalaisten kyläkoulujen fyysiset puitteet ovat usein hieman puutteellisia tilojen ja varustelun osalta, mutta niitäkin hyödynnetään etenkin yhdysluokkapedagogiikassa monipuolisesti (Kilpeläinen 2010, 165). Kilpeläisen (2010, 166) mukaan maaseudun pienten kyläkoulujen oppimis- ja kasvu ympäristöillä, yhteisöllisillä toimintamalleilla ja pedagogisilla ratkaisulla voi olla

tulevaisuudessa suurikin merkitys opetuksen kehitystyössä. Tämä edellyttää kuitenkin nykyistä avarakatseisempia koulutuspoliittisia ratkaisuja. Pohjois-Amerikan mantereella, Yhdysvalloissa ja Kanadassa, on Kilpeläisen (2010, 166–167) mukaan lukuisilla tutkimuksilla vahvistettu pienten koulujen konkreettiset opetukselliset ja kasvatukselliset edut, ja esimerkiksi New Yorkissa, Chicagossa ja Vancouverissa on isoja kouluja jo vuosien ajan hajautettu pienemmiksi yksiköiksi. Suomessa suuntaus on päinvastainen ja Kilpeläinen (2010, 167) ihmetteleeekin tätä taloudellisiin ”pikavoittoihin” tähtäävää koulutuspolitiikkaa, jossa pieniä kouluja suljetaan ja suuret koulut ja niiden ryhmäkoot kasvavat jatkuvasti.

Karlberg-Granlund (2014, 257) sanoo kyläkoulujen olevan ryhmä, joka on vuosien saatossa muuttunut enemmistöstä vähemmistöön. Maaseudulla ja haja-asutusalueella vallitsevia kyläkoululiikkeitä ja koululakkautusten vastustamista voidaan tulkita vastaliikkeenä urbanisaatiolle ja suuruuden ihannoinnille. Holapan (2013, 275) mukaan pienten koulujen asema opetussuunnitelmia laadittaessa on pitkään ollut paitsiossa, mutta tällä hetkellä aihe on pitkästä aikaa vahvemmin esillä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden valmistelussa.

Tässä tutkimuksessa tarkoitan suurella koululla sellaista koulua, jossa on useampisarjaisia luokka-asteita, kymmeniä opettajia ja satoja oppilaita. Suurissa kouluissa on oma rehtori ja luokanopettajien lisäksi muuta kiinteästi taloon kuuluvaa henkilökuntaa. Kuten yleistä on, myös tutkimuskohteenani olevan kaupungin kunnallispolitiikassa ajetaan voimakkaasti tällaisia keskuskouluja, ja niiden tarpeellisuutta perustellaan lähinnä taloussyillä. Oppilaita ollaan päättäjien toimesta valmiita kuljettamaan keskustassa sijaitseville suurille kouluille mieluummin kuin ylläpidetään kaupungista kauempana olevia kyläkouluja.

Suurissa kouluissa trendinä on tiimiytyminen ja verkostoituminen. Tämän mahdollistaa henkilökunnan suuri määrä - tiimien muodostaminen on vaikeampaa kouluissa, joiden työyhteisöön kuuluu 1–3 opettajaa. Tiimityöskentelyyn perustuville työyhteisöille on ominaista vastuun delegoiminen ryhmille ja yksilöille, avoimeen vuorovaikutukseen pyrkiminen sekä koko organisaatorakenteen rakentaminen joustavuuteen ja tiimipohjaisuuteen perustuvaksi. Tässä keskeistä on rehtorin pedagogisen johtamisen laatu. Rehtorit, jotka usein puuttuvat pienemmiltä kouluilta, pyrkivät parhaimmillaan rakentamaan kouluorganisaation sellaiseksi, että sen toimintamuodot mahdollistavat jatkuvan kehittymisen. (Helakorpi 2001.)

Suomessa pienten koulujen lakkauttaminen, ja niiden oppilaiden siirtäminen suuriin kouluihin on jatkuvasti voimistuva trendi. Maassamme on lakkautettu vuosien 1990–2009 aikana 1994 perusasteen koulua, joista suuri osa on ollut pieniä kyläkouluja. Vuonna 1990 perusasteen

kouluja oli Suomessa 4847. Kuluneiden miltei kahden vuosikymmenen aikana luku on laskenut yli kolmasosalla (muutos 38 %) ollen vuonna 2009 enää 3027. (Autti & Hyry-Beihammer 2009, 56.) Kouluverkossa suurten koulujen suhteellinen osuus pieniin kouluihin verrattuna on jatkuvassa kasvussa, muutos on nopeaa ja voimakasta.

Tässä luvussa on käsitelty koulutuspoliittisia ja lainsäädännöllisiä lähtökohtia nykyiselle kouluverkkojen ja kouluyksiköiden tilanteelle. Vallitsevat koulutuspoliittiset olosuhteet määrittävät sen, millaisissa työpaikoissa perusopetuksen opettajat työskentelevät. Luvussa on määritelty myös kyläkoulun käsite, jota tulen tekstissäni myöhemmin käyttämään. Seuraavassa luvussa käsittelen opettajaa, tämän työnkuvaa ja koulua työyhteisönä.

3. OPETTAJA TYÖYHTEISÖSSÄ

3.1 Opettajuus ja opettajan työnkuva

Opettajalla on Suomessa perinteisesti autonominen asema, vaikkakin autonomia on Syrjäläisen (2002, 98) mukaan vähitellen murenemassa. Autonomisuus korostaa opettajan vastuullista asemaa ja opettajalta vaadittavaa ammattitaitoa. Valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet velvoittavat, että opetuksessa tulee käyttää oppiaineelle ominaisia menetelmiä ja monipuolisia työtapoja, joiden avulla tuetaan ja ohjataan oppilaan oppimista, mutta työtavat valitsee opettaja. (Opetushallitus 2004, 19).

Käsitteenä opettajuus on siinä mielessä mielenkiintoinen ja erityislaatuinen, että sille ei ole vastinetta missään muussa kielessä kuin suomen kielessä. Käsite on myös sanoin vaikeasti määriteltävissä, sanat loppuvat jossain vaiheessa tavoittamatta opettajuuden ydintä. Opettajuus on kudelma, joka koostuu ajattelusta, tunteesta ja toiminnasta. Yhdessä nämä elementit muodostavat ilmiön nimeltä opettajuus. (Stenberg 2011, 7.)

Luukkaisen (2005, 17) mukaan opettajuuden käsite on kulttuurisidonnainen. Sisältö on erilainen eri yhteiskunnissa, eikä eri kulttuureissa toteutuvia opettajuuksia voi suoraan verrata keskenään. Luukkainen (2005, 18) tiivistää opettajuuden käsitteen käsitykseksi opettajan tehtävästä yhteiskunnassa ja jakaa sen kahteen ulottuvuuteen: yhteiskunnan edellyttämään suuntautumiseen opettajan tehtävään ja yksilön eli opettajan suuntautumiseen tehtäväänsä. Toisaalta opettajuutta voidaan tarkastella myös siitä näkökulmasta, millainen rooli opettajalla on työyhteisönsä sisällä (Luukkainen 2005, 53). Opettajuuden osatekijät ovat sisällöltään ja painotuksiltaan sidoksissa vallitsevaan aikaan, mutta historiaa tarkastellen opettajuuteen voidaan aina liittää tietyt osatekijät, joita ovat Luukkaisen (2005, 18) mukaan ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitys, sisällön hallinta, eettisyys, itsemääräämisoikeus, rooli yhteiskunnallisena toimijana sekä välttämättömyys kehittää työtaitojaan. (Luukkainen 2005, 17–20.)

Opettajuus on yhteiskunnan opettajalta edellyttämä orientaatio opettajan tehtävään ja se ilmenee yksilön orientaationa opettajan ammatin harjoittamiseen toteutuen opettajan työnä. Opettajan persoonallisuutta on alettu viime aikoina korostaa koulun vuorovaikutustilanteiden kannalta. Opettaja

on kasvattaja ja rohkaisija, jonka tärkein tehtävä on kasvattaa oppilaista tasapainoisia, elämänhaluisia ihmisiä, joilla on valmius osallistua yhteiskunnan rakentamiseen. Oppilaan kasvua ja kehitystä tukeakseen opettajalla tulee olla terve itsetunto ja vahva persoonallisuus. Opettajan työtä tarkastellessa tulee ytimessä olla aina oppijan tarpeet. Opettaminen nähdään persoonallisena ja tasapainoisena vuorovaikutussuhteena, jonka tuloksena on onnistuessaan tehokkaasti oppiva oppilas. Opettajuuden tärkeä osatekijä on myös kasvatus, jonka tehtävänä on kasvattaa oppilaasta oman aikansa yhteiskunnassa toimeen tuleva, yhteiskunnan normit sekä tarvittavat tiedot ja taidot omaksunut kansalainen. (Luukkainen 2005, 17–23.)

Opettajuuteen kuuluvia osatekijöitä sekä ammatillisia tavoitteita ja vaatimuksia on paljon. Sisällön hallinta ja oppimisen edistäminen ovat yleisesti tiedostettavia opettajuuden osa-alueita. Opettajuuteen kuuluu myös arvoja. Opetustyössä tulee olla eettisiä päämääriä ja työ on luonteeltaan tulevaisuudenhakuista. Opettajan työ on myö yhteiskunnallista vaikuttamista, joten se vaatii tekijältään yhteiskuntasuuntautuneisuutta. Nykyisin yhä tärkeämmiksi opettajuuden osatekijöiksi mielletään myös yhteistyökyky – joka tässäkin tutkimuksessa tulee voimakkaasti esiin – sekä itsensä ja työnsä jatkuva kehittäminen. (Luukkainen 2005, 54.)

Käytännön työssään opettajat kokevat olevansa yhä enemmän todellisia moniottelijoita (Jantunen & Haapaniemi 2013, 150). Työnkuvaan kuuluu nykyisin itse opettamisen ja kasvattamisen lisäksi paljon muistettavaa ja monenkirjavaa tehtävää, kuten erilaisten pedagogisten asiakirjojen laatimista ja päivittämistä. Tätä pidetäänkin haasteena opettajien jaksamisen kannalta. Wilma kodin ja koulun välisen kommunikaation välineenä ja opettajien työkaluna on koettu paitsi käteväksi myös työlääksi. Myös opettajan työhön ja vastuuseen liittyvät järjestyksenpidolliset tehtävät ovat lisääntyneet viimeisen parinkymmenen vuoden saatossa. (Jantunen & Haapaniemi 2013, 149–150.)

Opettajan työnkuva on laajentunut valtavasti markkinasuuntautuneen koulutuspolitiikan uudistusten seurauksena. Tehokkuuteen ja kilpailukykyyn tähtäävä politiikka on opettajan arjessa merkinnyt sitä, että normaaliin työhön sisällytetään lisää tehtävää. Enää ei riitä, että opettaja keskittyy perustehtäviinsä: opettamiseen ja kasvattamiseen. Opettajan työssä tarvitaan nykyisin valtava määrä valmiuksia, jotka edellyttäisivät lähes kaikkien tieteenalojen mukaista koulutusta. (Syrjäläinen 2002, 94.)

Kyläkoulujen opettajien työnkuvaan sisältyy usein vielä moninaisempia, käytännön tarpeista ja henkilökunnan pienuudesta syntyviä tehtäviä. Itse koin kyläkouluvuoteni aikana olleeni välillä koulurakennuksen kunnosta vastaava talonmies, koulunpidosta vastaava toimistotyöntekijä, välillä rehtorikin, ja haavereiden sattuessa terveydenhoitajan pestikin tuntui kuuluvan työnkuvaani.

3.2 Koulun työyhteisö

Kun puhutaan opettajien työyhteisöstä, on mielenkiintoinen lähtökohta se, että perinteistä opettajanhuonetta on harvoin kuvattu yhteisöksi. Tämä juontaa koulukulttuuriin kuuluvasta opettajan autonomiasta, mikä on perinteisesti ja pitkään tarkoittanut yksin tekemistä. Kirjoittamaton sääntö on ollut se, ettei kollegan toimintaan vahingossakaan puututa, ei hyvässä eikä pahassa. Opettajat ovat puskeneet omia agendojaan pedagogisessa työssään varsin härkämäisesti. Kuitenkin, aika ja kulttuuri ovat muuttuneet, ja vuorovaikutus ja yhteisölliset toimintatavat ovat opettajien työyhteisöissä vähitellen lisääntyneet. Nykyisin onkin jo varsin mielekästä tutkia opettajanhuonetta nimenomaan työyhteisönä, jopa varsin erityislaatuisena sellaisena. (Syrjäläinen 2002, 35.)

Käytännön tasolla koulun työyhteisö on moninainen kokonaisuus, johon kuuluu opettajien lisäksi usein koulunkäynnin ohjaajia, sekä oppilashuolto-, hallinto- ja ylläpitohenkilökuntaa (Salovaara & Honkonen 2013, 62). Tämä määritelmä pätee hyvin suuriin kouluihin, pienillä kouluilla yhteisö koostuu usein vain muutamasta opettajasta muun henkilökunnan, kuten erityisopettajien, kuraattorien ja terveydenhoitajien, ollessa pääasiallisesti ns. kiertävää. Kaivolan (2003, 142) mukaan jokainen työyhteisön yksittäinen jäsen vaikuttaa omalla toiminnallaan siihen, millaiseksi työyhteisö muodostuu. Tästä on pääteltävissä se, että pienessä työyhteisössä yksittäisen jäsenen vaikutus työyhteisöön kokonaisuutena on suurempi kuin suuressa yhteisössä. Kaivolan (2003, 143) huomauttaa, ettei toimiva työyhteisö synny itsestään, vaan siihen on mahdollista kasvaa tutkimalla työhön ja yksilöihin vaikuttavia sisäisiä ja ulkoisia tekijöitä sekä työyhteisön ilmiöitä.

Jokaisella opettajalla on työyhteisössään omat roolinsa. Roolit liittyvät vuorovaikutussuhteisiin (Kopakkala 2005, 100) ja niitä on virallisia ja epävirallisia (Salovaara & Honkonen 2013, 94). Viralliset roolit, kuten esimerkiksi rehtorin, aineenopettajan tai vaikkapa oppilaskunnan ohjaajan roolit ovat etukäteen määriteltyjä. Epäviralliset roolit muodostuvat työyhteisön jäsenten välisessä vuorovaikutuksessa ja ne liittyvät usein tapaan toimia opettajanhuoneessa. (Salovaara & Honkonen 2013.) Useimpiin rooleihin liittyy vastarooli, esimerkiksi opettajan vastarooli on oppilas ja esimiehen vastarooli alainen, ja tehtävärooli selkiyttää vuorovaikutusta (Raina 2012).

Opettajat kokevat usein, että heidän pitää taipua paljon tehdäkseen työnsä hyvin ja niin kuin yhteiskunta toivoo. He kokevatkin ammattiroolinsa sisältävän myös muiden ammattiroolien

sisältöjä, ja tämä aiheuttaa erityisesti työuraansa aloittaville opettajille usein suurta epävarmuutta. Opettajan kun tulisi pystyä olemaan kasvattaja, hoitaja, sosiaalityöntekijä, lääkäri, terapeutti, hauskuuttaja, lakimies ja vaikka mitä muuta (Raina 2012, 75).

Kopakkala (2005, 100–101) kuvaa yhteisössä vaikuttavat roolit ikkunoiksi, joiden läpi näytämme eri puolia itsestämme. Hän jakaa yhteisön roolit kolmeen ryhmään: kollektiivisiin, sosiaalisiin ja persoonallisiin. Kollektiivinen rooli sisältää ne puolet, jotka havaitsemme ihmisestä heti. Sosiaaliset roolit ovat puolestaan sopimuksia, kuten opettajan ja oppilaan roolit, ja niitä voidaan tarvittaessa muuttaa nopeasti. Persoonalliset roolit puolestaan eivät ole sopimuksia, vaan niihin liittyy henkilökohtaisia tunteita ja ne ovat jossain määrin pakottavia. Työelämä perustuu sosiaalisiin rooleihin, vaikkakin kollektiiviset ja persoonalliset roolit vaikuttavat myös pitkälti työyhteisössä. (Kopakkala 2005, 100–101.)

Yhteisön käsitteeseen liittyy aina vuorovaikutus, jota käsittelen tarkemmin neljännessä luvussa. Vuorovaikutus työyhteisössä kattaa työyhteisön ihmissuhteet, ilmapiirin sekä hyvinvoinnin ja kertoo siitä, millainen työyhteisön yhteisöllisyyden laatu on. Opettajan ammatissa vaaditaan tavallista parempia vuorovaikutustaitoja, sillä opettajan työssä päivittäisiä vuorovaikutustilanteita työtovereiden, oppilaiden, vanhempien ja muiden tahojen kanssa on usein satoja. (Jantunen & Haapaniemi 2013, 285.)

Kun ilmapiiri työyhteisössä on avoin, on kaikilla mahdollisuus sanoa avoimesti mielipiteensä. Hankalia, joskus oman itsen kannalta huonolta tuntuja ratkaisuja ja päätöksiä on helpompi ymmärtää, jos päätökset on hyvin perusteltu ja niihin on ollut mahdollisuus vaikuttaa. Näkökulmien jakaminen ja kuuleminen parantavat yleensä yhteisön ilmapiiriä. Hankaluus tällaiseen avoimuuteen pyrkimisessä on usein se, että opettajat eivät ole aina lähtökohtaisesti valmiita avoimeen toimintakulttuuriin ja keskusteluun. (Cantell 2011, 32–33.)

Pekka Hämäläinen (2005) puhuu osuvasti ”ihmisen kokoisesta työyhteisöstä” ja hänen mukaansa työn ilo syntyy ihmisarvon kokemuksista. Ihmisellä on ihmisarvonsa eikä vain hyötyarvoa ja tämän tulisi näkyä siinä, miten häntä kohdellaan työelämässä (Hämäläinen 2005, 61–62). Kaivolan (2003, 161) mukaan positiivinen yhteisöllisyys luo työpaikalla yhteenkuuluvuutta, tarjoaa jäsenilleen turvaa ja auttaa heitä hahmottamaan ympäristöään. Ihmisten välille syntyy aina jännitteitä, se on täysin normaalia, eivätkä koulujen työyhteisöt tee tästä poikkeusta (Cantell 2011, 41). Täydellisen ristiriidatonta työyhteisöä tuskin löytyy mistään, mutta positiivinen yhteisö tunnustaa ongelmat osaksi arkielämää (Kaivola 2003, 161).

Tässä luvussa on käsitelty opettajuutta, joka määrittää jokaisen opettajan työhön ja professioon liittyvät odotukset, tavoitteet ja vaatimukset. Niistä muodostuu opettajan työnkuva. Tutkimukseni kannalta opettajuus ja opettajan työnkuva ovat tärkeitä käsitteitä, onhan eräänä tarkoitukseni selvittää, miten opettajan työ eroaa suurissa ja pienissä kouluissa. Myös tässä luvussa käsitelty koulun työyhteisö on keskeistä maaperää tutkimukseni kannalta, sillä suurten ja pienten koulujen työyhteisöt eroavat sekä rakenteellisesti että käytännön toiminnan kannalta oleellisesti toisistaan. Oletettavasti edellä mainituilla asioilla on yhteytensä opettajien työhyvinvointiin, jota käsittelen seuraavassa luvussa.

4. OPETTAJIEN TYÖHYVINVOINTI

Tässä luvussa käsittelen ensimmäiseksi työhyvinvoinnin käsitettä ja siihen liittyviä työn ilon ja työn imun käsitteitä (4.1). Sitten tarkastelen työyhteisössä vallitsevan vuorovaikutuksen merkitystä työhyvinvoinnin kokemukseen (4.2). Alaluvussa 4.3 käsittelen sitä, millaista tukea työyhteisössä on mahdollista saada ja antaa. Käyn läpi myös opettajan työhön yleisesti liittyviä kuormitustekijöitä (4.4) ja avaan lyhyesti aiheeseeni liittyviä aikaisempia tutkimuksia ja niiden tuloksia (4.5).

4.1 Työhyvinvointi

Työterveyslaitoksen (2014) mukaan sekä työnantajalla että työntekijällä on vastuu työhyvinvoinnin kehittämisestä. Työhyvinvoinnin edistäminen työpaikalla tapahtuu johdon, esimiesten ja työntekijöiden yhteistyönä. Opettajan työturvallisuutta pyrkii takaamaan työturvallisuuslaki. Työturvallisuuslaki asettaa työnantajan vastuuseen työntekijän turvallisuudesta. Lain 8§ mukaan: ”Työnantaja on tarpeellisilla toimenpiteillä velvollinen huolehtimaan työntekijöiden turvallisuudesta ja terveydestä työssä. Tässä tarkoituksessa työnantajan on otettava huomioon työhön, työolosuhteisiin ja muuhun työympäristöön samoin kuin työntekijän henkilökohtaisiin edellytyksiin liittyvät seikat. (Työturvallisuuslaki 23.8.2002/738.)

Lainsäädäntö velvoittaa työnantajan niin psyykkisen kuin fyysisen työhyvinvoinnin vaalimiseen. Työterveyslaki sisältää viittauksia myös ennaltaehkäisevään kokonaisvaltaiseen terveydenhuoltoon, vaikkakin käytännössä työsuojeluhenkilöstö on saanut koulutuksensa fyysisten työolojen tarkkailuun, eikä niinkään työmäärän ja sen rasittavuuden arviointiin. (Manka 2007.)

Hyvinvoinnin kokeminen on luonteeltaan subjektiivista. Mäkisalo (2004, 13) määrittelee sekä yksilön että työyhteisön terveyden sopimuksenvaraiseksi ja abstraktiksi käsitteeksi, jolle on vaikea antaa tarkkaa määritelmää. Terveyttä voidaan ajatella fyysisenä, psyykkisenä ja sosiaalisena hyvinvoinnin tilana, ja vaikka täydellisen tervettä ihmistä tai työyhteisöä tuskin lienee olemassakaan, on terve työyhteisö niin arvokas visio, että sitä kannattaa hänen mukaansa tavoitella. (Mäkisalo 2004.) Salovaara ja Honkonen (2013, 18) määrittelevät työhyvinvoinnin tarkoittavan sitä, että saa tehdä mielekästä ja sujuvaa työtä turvallisessa, terveyttä ylläpitävässä ja edistävässä sekä

työuraa tukevassa työympäristössä ja -yhteisössä. Työhyvinvointi näyttää sivuavan vahvasti terveyden käsitettä, sillä Salovaara ja Honkonen (2013) jakavat työhyvinvoinnin käsitteen neljään osaan, joista kolme ensimmäistä ovat samoja kuin Mäkisaloon terveyden määritelmässä. Työhyvinvoinnin käsite koostuu fyysisestä -, henkisestä - ja sosiaalisesta hyvinvoinnista sekä omaan työhön asennoitumisesta (Salovaara & Honkonen 2013, 18–19). Työntekijä havainnoi itseään ja ympäristöään omien, suhteellisen pysyvien asenteidensa kautta, jotka heijastuvat hänen työhyvinvointiinsa. (Manka 2007, 53).

Manka (2007) pitää työhyvinvoinnin kannalta oleellisena sitä, että jokainen työntekijä tietää organisaationsa tavoitteet, strategiat ja arvot. Niiden pohjalta on määriteltävissä, mitä kukin työntekijä voi tehdä tavoitteiden edistämiseksi (Manka 2007, 11–12, 51). Osittain tästä juontaa myös työhyvinvoinnin kokemuksesta oleellisesti edistävä hallinnan tunne, joka tarkoittaa mahdollisuuksia vaikuttaa oman työn pelisääntöihin (Manka 2007, 53).

Opetushallitus on vuonna 2010 julkaissut tilaamansa raportin *Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin vuosilta 2004–2009*. Raportti on tilattu Helsingin yliopiston Koulutus- ja tutkimuskeskus Palmeniasta ja sen on laatinut erikoissuunnittelija Jussi Onnismäki. Raportissa kuvataan eri koulustasteiden suomalaisten opettajien ja rehtoreiden hyvinvointitutkimuksia vuosilta 2004–2009.

Opetushallituksen (2010) teettämästä tutkimuksesta ilmenee, että Suomen oppilaitoksissa työskentelee 79 500 opettajaa (tilanne vuodelta 2006). Opetustyö koetaan henkisesti rasittavana ja koettu stressi on yleisempää kuin kaikilla aloilla keskimäärin. Kuitenkin alalla työkyky ja koettu terveydentila ovat hieman parempia ja työssä eläkeikään jaksavia on enemmän kuin kaikilla aloilla keskimäärin. Työtyytyväisyys opetusalailla on keskimääräisellä tasolla muihin aloihin verrattuna. 25 % opetustyötä tekevästä kokee olevansa erittäin tyytyväinen työhönsä ja yli puolet ovat melko tyytyväisiä. ”Vahvaksi ja tarmokkaaksi itsensä työssään kokee 81 %, työssään innostuneeksi 83 % ja tyydytystä työstään vähintään muutaman kerran viikossa saa 83 %. Joka toinen tuntee voivansa vaikuttaa melko paljon tai erittäin paljon itseään koskeviin asioihin työssä.” (Opetushallitus 2010.)

Raportista ilmenee, että kouluilla, joilla henkilöstön työhyvinvointia on onnistuttu lisäämään, on löydettävissä viisi yhteistä ominaisuutta. Ensimmäiset niistä liittyvät vuorovaikutukseen. On tärkeää, että vuorovaikutus tapahtuu kasvokkain työyhteisön jäsenten välillä. Sen lisäksi vuorovaikutuksen tulee olla jatkuvaa sen lyhytkestoisuudesta huolimatta. Työhyvinvoinnille on oleellista jaettu vastuu yhteisön jäsenten kesken. Myös kaikenlaiset yhteisöllisyyttä tukevat rakenteet, kuten parityö, tiimit

ja palaverit ovat työhyvinvointia parantavia elementtejä. Viimeisenä työhyvinvointia lisäävänä ominaisuutena raportissa mainitaan ristiriitojen käsittelemistä helpottava avoimuuden kulttuuri. (Opetushallitus 2010).

Edellä mainitut työhyvinvointia edistävät teemat liittyvät kaikki työyhteisön käsitteeseen, joten tämän raportin tulokset sopivat hyvin oman tutkimukseni viitekehykseen. Listassa esiintyvät käsitteet vuorovaikutus, yhteisöllisyys, avoimuus ja jaettu vastuu esiintyvät aiheeseen liittyvässä kirjallisuudessa tiiviisti, joten nämä työhyvinvointia edistävät työyhteisön piirteet toimivat osaltaan hyvänä pohjana käyttämälleni teemarungolle.

Työhyvinvoinnin yhteydessä puhutaan usein työn imun ja työn ilon käsitteistä. Salovaaran ja Honkosen (2013, 132) mukaan ilo on perusvoima, jolla voidaan vastustaa ja vähentää sen vastavoimia kuten surua, riitoja, työpaikkakiusaamista, epäsosiaalista käyttäytymistä ja henkistä väkivaltaa. Työn iloa synnytetään yhdessä tekemällä, työtovereiden arvostamisella, huomaamisella, kiittämisellä ja kannustamisella. Työn ilon kokeminen mahdollistaa yhteisössä kollektiivisen empatian sekä sen, etteivät omat heikkoudet, epäonnistumiset tai huonot hetket vie pohjaa työhyvinvoinnilta. (Salovaara & Honkonen 2013, 132–134.) Hämäläisen (2005, 61) mukaan ihmisarvon vaatimus nousee syvältä sisimmästämme, ja hänen mukaansa ihmisarvon kokemus onkin keskeinen tekijä myös työn ilon syntymiselle. Kaiken kaikkiaan työn ilo on toimintaenergiaa, ja se vaikuttaa erittäin konkreettisesti kokijansa terveydentilaan ja työhyvinvointiin (Salovaara & Honkonen 2013, 133–134).

Salovaara ja Honkonen (2013, 138) pitävät työn imua parhaana työhyvinvoinnin tilana, tämä tarkoittaa aidosti positiivista tunne- ja motivaatiotilaa työssä. Työn imua kokeva opettaja lähtee mielellään töihin aamuisin, kokee työnsä mielekkääksi siitä nauttien, on ylpeä työstään ja on sinnikäs vastoinikäymistenkin hetkillä. Tarmokkuus, omistautuminen ja uppoutuminen ovat työhyvinvoinnin kolme myönteistä ominaisuutta, jotka työn imu mahdollistaa. Työn imu on sinällään jo suuri hyvinvoinnin kokemus, ja tällaisella kokemuksella on positiivisia seurauksia myös työyhteisön muille jäsenille, koulun oppilaille, sekä työn imua kokevan opettajan perheelle ja ystäväpiirille. Kaiken kaikkiaan työn imua kokevat opettajat ovat muita työntekijöitä onnellisempia ja tartuttavat positiivisuutta myös työyhteisöönsä sekä oppilaisiinsa. (Salovaara & Honkonen 2013, 138.)

4.2 Vuorovaikutus työhyvinvoinnin rakentajana

Kun puhutaan työhyvinvoinnista, tarkoitetaan usein sitä tunneilmapiiriä, joka värittää työpaikan ihmissuhteita. Vuorovaikutus opettajanhuoneen sisällä kertoo paljon koulun yhteisöllisen hyvinvoinnin tilasta, ja se on jokaisen työyhteisön jäsenen hyvinvoinnin elinehto. Edellisessä luvussa totesin, että opettajan ammatti vaatii keskimääräistä parempia vuorovaikutustaitoja. Vuorovaikutustaidot eivät kuitenkaan lähtökohtaisesti ole aina synnynnäisiä, vaan niitäkin on opeteltava. Hyvät vuorovaikutustaidot vaativat opettajan työssä erityistä ammattitaitoa ja ne luovat opettajien työyhteisöön myönteistä asennetta. Vuorovaikutukselle tyypillistä on, ettei aivan täydellistä yhteisymmärrystä voida aina saavuttaa. Teemme jatkuvasti tulkintoja toisen sanallisesta ja sanattomasta viestinnästä, ja näihin tulkintoihin vaikuttaa myös tilanne, mukana olevien ihmisten suhteet, tunteet ja puhekulttuuri. Kuunteleminen on ryhmän toimintaan osallistumisen perusta, sillä keskustelun eteneminen edellyttää aina vastavuoroisuutta. (Salovaara & Honkonen 2013, 113–114.)

Jokaisella meistä on spontaani ja yksilöllinen tapa reagoida tilanteisiin ja muihin ihmisiin. Tyyli, jolla olemme toisten ihmisten kanssa vuorovaikutuksessa, on melko suuressa määrin sidoksissa temperamenttiimme. Temperamentti käsittää reaktiotapamme, olemme erilaisia niin introvertti-ekstrovertti-akselilla kuten myös siinä, miten asia- tai ihmiskeskeisesti suhtaudumme. Myös assertiivisuutemme, toisin sanoin henkilön ”jämäkkyys” juontaa temperamentista. Toiset ovat voimakastahtoisempia ja käskevämpiä, toiset puolestaan hyväntahtoisia ja kyseleviä. On oleellista ymmärtää ja ottaa huomioon työyhteisön jäsenten erilaisuus vuorovaikutustilanteissa, eikä leimata toista heti sen perusteella, että hän reagoi erilailla kuin itse reagoisi. Vaikka reagointitapamme vuorovaikutustilanteissa juurtaakin temperamentista, jota on vaikeaa, ellei mahdotonta muuttaa, on silti mahdollista ”hienosäätää” myös omaa tapaansa toimia erilaisten ihmisten kanssa. Tässäkin prosessissa keskeistä on toisten ihmisten huomioon ottaminen ja näiden hyväksyminen omina itseinään. (Manka 2007.)

On monen tasoista vuorovaikutusta. Pinnallisin taso on debatti, eli väittely ja usein kiivas keskustelu. Tavanomainen keskustelu viittaa arkipäivän vuorovaikutustilanteisiin. Se on juurtunut kulttuuriimme ja on usein tapamme olla ihmisten kanssa. Se on siksi vaikeasti tiedostettava vuorovaikutuksen muoto, ja tapamme keskustella tavanomaisesti on hankalaa muuttaa. Tavanomaista keskustelua syvällisempi vuorovaikutuksen taso on taitava keskustelu. Taitava keskustelu vuorovaikutuksen muotona vaatii toimiakseen osapuolten ymmärryksen siitä, että olemme erilaisia ja ajattelemme eri tavalla asioista. Syvällisin ja hedelmällisin vuorovaikutuksen muoto on dialoginen vuorovaikutus. Dialogi toimii silloin, kun keskustelijan ei tarvitse keksiä keinoja, joilla

voisi kyseenalaistaa toisen ajatukset ja nostaa omansa niiden yläpuolelle. Dialoginen ilmapiiri voi olla vaikeasti saavutettavissa, varsinkin jos opettajanhuoneessa on paljon erilaisia persoonia. Pienessäkin yhteisössä dialogisuuteen pyrkiminen on haaste, elleivät yhteisön jäsenet jotenkin ”luonnostaan” ole samalla aaltopituudella. Pyrkimys dialogisuuteen on kuitenkin kyllä arvoinen, sillä dialoginen ilmapiiri onnistuessaan tuo työyhteisön jäsenille turvallisen tunteen niin olla jotakin mieltä kuin tuoda ajatuksiaan esiin. (Stenberg 2011, 65–68.) Vuorovaikutuksen dialogisuus on siis askel kohti avoimuuden kulttuuria, jonka Opetushallituskin (2010) on määrittänyt yhdeksi opettajan työhyvinvoinnin avaintekijäksi.

4.3 Työyhteisön keskinäinen tuki

Edellä käsittelemäni onnistunut vuorovaikutus toimii perustana sille, että työyhteisön jäsenet voivat tukea toisiaan. Dialogisen vuorovaikutuksen toimintakulttuurin syntyminen ja ylläpitäminen työyhteisössä edellyttää, että sen jäsenet kiinnittävät tietoisuutta vuorovaikutustilanteiden kulkuun. Työyhteisöstä saatava työssä viihtymistä parantava tuki voi yksinkertaisimmillaan olla huumoria, joka keventää ilmapiiriä ja hitsaa yhteisön jäseniä yhteen, ja myös antaa tilaa uusien ideoiden syntymiselle murtamalla asetelmia hetkeksi antaen mahdollisuuden esimerkiksi uusien ideoiden syntymiselle. (Mönkkönen & Roos 2009, 161–162.)

Opettaja sijoittaa työhönsä paljon voimavaroja. Vastineeksi hän odottaa saavansa työltään palkkatulojen lisäksi myös henkistä tyydytystä kuten arvostusta ja palautetta. Tähän ei riitä pelkkä vuorovaikutus oppilaiden kanssa, vaan tärkeää on vastavuoroisuuden tavoittelu kollegojen ja koko koulu-organisaation kanssa. Mahdollisen vastavuoroisuuden puuttumisen on todettu olevan suorassa yhteydessä työpahoinvoinnin eri muotojen kanssa. Työyhteisön yhteisöllisillä toimenpiteillä onkin suuri merkitys sille, että opettaja kokee vastavuoroisuutta työpaikallaan ja sitä kautta saavuttaa paremman työhyvinvoinnin tason. Koulu on työyhteisö, jossa työskentelee moniammatillista henkilökuntaa, joiden kaikkien tavoitteena on oppilaiden hyväksi toimiminen. Tärkeää työn onnistumisen ja työssä viihtymisen kannalta onkin saavuttaa työyhteisössä yhteiset arvot tämän päämäärän eteen. Tätä kautta myös työyhteisön jäsenten toisilleen antaman keskinäisen tuen mahdollisuudet paranevat. (Hakanen 2006, 29–41.)

Oleellista sille, että voimme tukea työyhteisössä toinen toisiamme, on se, että huolehdimme omasta hyvinvoinnistamme. Todellisuudessa ihmiset ovat sen verran itsekkäitä, että työkaverista tai yhteisöstä välittäminen muuttuu mahdottomaksi, jos voimme itse pahoin. Jos

työntekijät voivat yksilöinä hyvin, he jaksavat paremmin myös auttaa kollegojaan ja kiinnittää huomiota koko työyhteisön hyvinvointiin. (Hämäläinen 2005, 30–31.)

Konkreettisia keinoja työyhteisön jäsenten väliseen keskinäiseen tukeen on paljon. Kaikki lähtee kuitenkin positiivisesta ilmapiiristä ja dialogisesta vuorovaikutuksesta. Palaute, negatiivinen ja positiivinen, ja erityisesti sen antamisen ja vastaanottamisen taidot ovat työyhteisön toimivuuden ja hyvinvoinnin kannalta oleellisessa asemassa (Manka 2007, 80). Koska opettajan työssä vaaditaan valtava määrä sisällöllistä osaamista, on tärkeää, että työyhteisön jäsenet haluavat ja osaavat jakaa tietoa ja osaamista muille. Tässä auttaa yhteisöllisen kulttuurin ja sen ympärille rakennetun positiivisen ilmapiirin luominen työpaikalla. Vastuu yhteisöllisestä toimintakulttuurista on työyhteisön kaikilla jäsenillä, mutta luonnollisesti tärkeässä asemassa tässä on myös esimies. Tiedon ja osaamisen jakamisen lisäksi hyvin tärkeää työyhteisön jäsenten välistä tukea ovat tunnetaidot, ennen kaikkea kyky empatiaan. Toisen ihmisen tunteiden huomaaminen moninkertaistaa tilannetajun ja mahdollistaa paremman reagoinnin erilaisiin tilanteisiin. Esimerkiksi osoittamalla kiinnostusta kollegan innostusta kohtaan molempien innostus todennäköisesti kasvaa. Vihaisen ihmisen kiukku puolestaan laantuu, kun hän tulee kuulluksi. (Salovaara & Honkonen 2013, 63, 106.)

Kollegan kohtaaminen ihmisenä, tiedostava dialoginen vuorovaikutus, tietojen ja taitojen jakaminen sekä tunnetaidot ja niiden käyttäminen ovat kaiken työyhteisössä suuntaan ja toiseen vaikuttavan tuen, ja näin koko työyhteisön hyvinvoinnin perusta.

4.4 Opettajan työn kuormitustekijöitä

Opettaja kokee työssään useita kuormittavia tekijöitä, jotka heikentävät työhyvinvointia. Yleisesti kaikkien ammattikuntien työyhteisöihin liittyvien kuormitustekijöiden, kuten vuorovaikutusongelmien, erilaisten yhteisössä vallitsevien ristiriitojen, haasteellisten työtovereiden, työpaikkakiusaamisen sekä seksuaalisen häirinnän lisäksi opettajan työhön kuuluu opettajan työnkuvalle ominaisia kuormittavia tekijöitä, kuten haasteelliset oppilaat ja vanhemmat, sekä satunnainen ja jatkuva kiire. (Salovaara & Honkonen 2013, 161–196.)

Opettajan oman jaksamisen ongelmat kumpuavat usein stressistä, jonka voi aiheuttaa näiden kuormitustekijöiden kasaantuminen sekä paineet myös yksityiselämässä. Seurauksena voi olla työuupumus, joka usein kehittyy vaiheittain. Stressistä kärsivä työntekijä ei enää pysty hahmottamaan kokonaisuutta, vaan yksityiskohdat saavat liian suuren merkityksen. Ajatukset kiertävät kehää ja keskittymiskyky huononee, vähitellen kokonaan kadoten. Stressin merkkejä on tärkeää seurata ja

yrittää tunnistaa alkava työuupumus ajoissa. Aluksi stressiä on vaikea tunnistaa, ja stressaantuneesta opettajasta saattaa tuntua siltä, että ongelmia on muilla työyhteisön jäsenillä ja yleisessä ilmapiirissä. Stressinhallintakeinot, kuten omien työtapojen kehittäminen ja ongelmien ratkaiseminen työyhteisössä ovat keskeisiä hyvinvoinnin, ja työuupumuksen välttämisen kannalta. Myös tasapaino siviilielämässä ja terveelliset elämäntavat ovat uupumisen ehkäisyn kannalta oleellisia asioita. (Salovaara & Honkonen 2013, 203–205.)

Kiire on kouluissakin nykyaikana jatkuvasti enenevässä määrin läsnä. Täsmällisyys, tarkkuus, säännönmukaisuus ja ajankäytön ennustettavuus ovat nyky-yhteiskunnassamme arvostettuja ihanteita, ja käytännössä kaikki työelämä perustuu jonkinlaiseen aikatauluttamiseen (Lehtonen 2014, 203, 209). Opettajan päivittäistä aikataulua ohjaa pääosin lukujärjestys. Lukujärjestys koskee kuitenkin vain opetettavia tunteja. Opettajan työhön kuuluu nykyisin paljon muutakin kuin pelkkää opettamista, joten ei voida enää olettaa, että opettajan työpäivä alkaa ja päättyy lukujärjestyksen mukaan.

Opettajat menettävät työnsä kannalta tärkeitä voimavaroja myös silloin, kun koulujen aineellisia resursseja leikataan ja opetusryhmiä laajennetaan. Myös työn moninaistuvat vaatimukset, koulujen lakkauttamisuhat ja muut säästötoimet tuovat työhön kuormitusta ja epävarmuustekijöitä. Opetustehtävissä työskentelee nykyään myös paljon määräaikaissä työsuhteessa olevia opettajia, joita kuormittaa työn jatkumisen epävarmuus. (Hakanen 2009, 33–34.)

4.5 Aikaisempia tutkimuksia

Ismo Aho (2011) käsittelee väitöskirjassaan *opettajien selviytymistä* tutkimuskysymyksinään ”mitkä tekijät opettajassa itsessään selittävät opettajana selviytymistä?” ja ”mitkä tekijät ympäristössä selittävät opettajan työssä selviytymistä?”. Molemmat tutkimuskysymykset liittyvät vahvasti oman tutkimukseni viitekehykseen, sillä jokainen opettaja vaikuttaa työyhteisönsä toimintaan ja laatuun, ja työyhteisö puolestaan vaikuttaa ympäristötekijänä jokaiseen opettajaan. Ahon aineisto koostuu kymmenen opettajan omakohtaista selviytymistarinarista, jotka on koottu elämäkertahaastatteluista, kirjoitelmista sekä tarkentavista kirjallisista kysymyksistä ja haastatteluista (Aho 2011).

Ahon (2011) tutkimustulosten mukaan työyhteisön yhteisöllisyys on merkittävä tekijä opettajan selviytymisessä ja näin ollen myös työhyvinvoinnissa. Kestävä yhteisöllisyys syntyy Ahon

(2011, 116) mukaan luottamuksesta, toisen kunnioituksesta, avoimesta keskustelukulttuurista, yhteisistä toimintatavoista sekä erilaisuuden hyväksymisestä, ymmärtämisestä ja arvostamisesta. Koska Ahon (2011) mukaan yhteisöllisyydellä on selkeä merkitys opettajien ”selviytymiseen”, on onnistuneella yhteisöllisyydellä varmasti myös suuri työhyvinvointia edistävä vaikutus.

Vuosina 2005–2007 toteutettu Euroopan sosiaalirahaston rahoittama Monikko-hanke tähtäsi tasa-arvon ja työhyvinvoinnin edistämiseen työpaikoilla. Hanke painotti työyhteisöjen lisääntyvää monimuotoisuutta positiivisena voimavarana. Kaisa Eskola tutki hankkeen puitteissa iän merkitystä hoitajien, opettajien ja palomiesten työssä. Eskola (2007) listaa opettajan työn psyykkisiksi ja fyysisiksi kuormittavuustekijöiksi seuraavat: kiire, huonot työskentelyolosuhteet, suuret opetusryhmät, informaatiotulva, oppilaiden käytöshäiriöt, melu sekä opetusvälineiden niukkuus. Lisäksi opettajan perustyötehtävät, kuten opettaminen, opetuksen valmistelu, kokeiden laadinta ja korjaus, ovat luonteeltaan kuormittavia. Eskolan (2007) mukaan opettajat ovat kunta-alan uupunein ammattikunta.

Eskolan (2007) tutkimustulosten mukaan opettajista 97 % oli sitä mieltä, että eri-ikäisiä kohdellaan työpaikoilla vähintään melko tasapuolisesti. Osuus oli selkeästi suurempi kuin palomiehillä (82 %) ja hoitajilla (86 %). 97 % hoitajista, palomiehistä ja opettajista oli sitä mieltä, että työkaverin iällä ei ole merkitystä jos yhteistyö muuten sujuu hyvin. Koettu terveys suhteessa saman ikäisiin sekä tuntemukset stressistä olivat samalla tasolla hoitajilla, palomiehillä ja opettajilla. Lähes neljä viidestä vastaajasta koki terveydentilansa suhteessa saman ikäisiin melko tai erittäin hyväksi, noin viidennes keskinkertaiseksi ja muutama prosentti melko tai erittäin huonoksi. Vastaajia pyydettiin antamaan oma arvio työkyvystään asteikolla 0-10. Opettajien keskiarvoksi muodostui alle 45-vuotiaiden vastanneiden osalta 8,4 ja yli 45-vuotiaiden osalta 8,3. Tämän mukaan suurta eroa nuorempien ja vanhempien opettajien työkyvyssä ei siis näyttäisi olevan. (Eskola 2007.)

Risto Kilpeläinen (2010) on väitöskirjassaan tutkinut *kyläkouluja opettajien kuvaamina oppimis- ja kasvuympäristöinä*. Hänen tutkimuksessaan koulujen nykytilannetta selvitetään opettajien käytännön kokemusten perusteella. ”Tutkimusaineistosta pyrittiin tutkijan tulkitsemana muodostamaan kokonaisvaltainen kuva kyläkoulujen fyysisestä kontekstista, psyykkisestä ja sosiaalisesta oppimis- ja kasvuympäristöstä sekä pedagogisesta toiminnasta erityispiirteineen” (Kilpeläinen 2010, 5).

Kilpeläisen tutkimus antaa paljon tietoa kyläkouluista, ja mukavasti opettajien näkemyksiä myös omaan tutkimusaiheeseen liittyen. Kilpeläisen (2010) mukaan kyläkoulujen opettajat kokevat työssään niin positiivisia kuin negatiiviakin kokemuksia. Pääosin opettajien

kuvaukset työssään kokemistaan asioista ovat positiivisia (330 kpl), mutta myös negatiivisia seikkoja ilmenee vastauksista (103 kpl). Työhyvinvoinnin näkökulmasta Kilpeläisen aineistosta nousee esiin kyläkouluopettajien positiiviset kokemukset työyhteisöistensä, henkilökunnan pätevyydestä ja samanhenkisyydestä. Työn vapaus ja joustavuus on myös koettu hyväksi asioiksi. Huoli oppilasmäärien pienentymisestä ja siitä johtuva koulun lakkautusuhka on yleinen kyläkouluopettajien kokema kuormittava seikka. Lisäksi aineistosta nousee esille negatiivisia kokemuksia henkilökunnan runsaasta vaihtuvuudesta sekä liian pienestä henkilökunnasta (aikuiskontaktien vähäinen määrä, yksinäisyyden tunne, erikoisosaamisen riittämättömyys). Aineistosta löytyy negatiivisia kokemuksia myös työyhteisön sisänpäinlämpiävyydestä - pienen työyhteisön tuhoamiseen riittää yksikin työyhteisöön sopimaton henkilö. Opettajat kertovat myös kokevansa riittämättömyyden tunteita vähäisten resurssien, työn vaativuuden ja ison työmäärän takia. Kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön liittyvänä negatiivisena seikkana aineistossa mainitaan yhteisön liiallisen tiiviyn aiheuttama paine. (Kilpeläinen 2010.)

Kilpeläisen tutkimustulokset osuvat hyvin yhteen oman kyläkoulukokemukseni sekä niiden ennakkokäsitysten kanssa, joita minulla kyläkoulujen opettajien kokemuksista oli ennen tämän tutkimukseni aloittamista. Myös kandidaatintutkielmassani saamani tulokset olivat Kilpeläisen tutkimustulosten kanssa monelta osin samansuuntaisia.

Edellä tarkastelin työhyvinvoinnin elementtejä ja sitä, millä eväillä koulun työyhteisö toimisi niin, että sen jäsenet voisivat mahdollisimman hyvin alalla kohdattavista lukuisista työtä kuormittavista tekijöistä huolimatta. Oleellista on työpaikoilla vallitseva vuorovaikutus ja keskinäisen tuen antaminen. Kuitenkin, kuten esimerkiksi Eskolan (2007) tutkimuksesta ilmenee, opettajat ovat ammattiryhmänä kovin uupuneita ja heidän työhyvinvointitilanteensa on tällä hetkellä kaiken kaikkiaan haastava. Seuraavassa luvussa esitän tutkimukseni tavoitteet ja määrittelen tutkimuskysymykseni. Esittelen myös käyttämäni tutkimusmenetelmät ja -aineiston.

5. TUTKIMUSKYSYMYKSET, - MENETELMÄT JA -AINEISTO

Tässä luvussa esittelen ensin tutkimuskysymykseni. Sitten kerron käyttämästäni tiedonkeruumenetelmästä, kuvailen aineistoni ja sen keruun sekä valitsemani analyysimenetelmän.

5.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, miten luokanopettajat kokevat työyhteisönsä koon liittyvän ja vaikuttavan työhyvinvointiinsa. Kyseessä on laadullinen tutkimus, jossa selvitetään opettajien käsityksiä. Pääkysymystä analysoidaan kolmen täsmällisemmän alaongelman avulla. Ensimmäisenä alaongelmana vertailen, miten opettajat kuvaavat työympäristöjään ja millaisia kuormitustekijöitä he kohtaavat erisuuruksissa kouluissa. Toisena alaongelmana selvitän työyhteisön vuorovaikutuksen toimivuutta ja sitä, millaista työssä jaksamiseen ja viihtymiseen liittyvää tukea opettajat kokevat saavansa erisuuruksissa työyhteisöissä. Kolmanneksi kysyn, miten opettajat kiinnittävät huomiota työyhteisönsä hyvinvointiin ja miten he itse pyrkivät edistämään työyhteisönsä hyvinvointia.

Päätutkimusongelma: Miten luokanopettajat käsittävät työhyvinvointinsa suurissa ja pienissä kouluissa?

Alaongelmat:

1. Miten opettajat kuvaavat työympäristöjään, erityisesti niiden kuormitustekijöitä, suurissa ja pienissä kouluissa?
2. Miten opettajat kuvaavat työyhteisön vuorovaikutusta ja keskinäistä tukea suurissa ja pienissä kouluissa?
3. Miten luokanopettajat kiinnittävät huomiota työyhteisönsä hyvinvointiin ja pyrkivät edistämään sitä?

5.2 Teemahaastattelu tiedonkeruumenetelmänä

Käytin tässä tutkimuksessa aineistonkeruumenetelmänä teemahaastattelua. Valitsin teemahaastattelun, sillä se soveltuu hyvin aiheeseeni, ja halusin päästä mahdollisimman lähelle tutkimuskohteenani olevien opettajien elämismaailmaa sekä heidän kokemuksiaan ja ajatuksiaan ilman liian strukturoituja kysymyksiä. Haastattelu on käyttäytymis- ja yhteiskuntatieteissä yleisesti hyvin suosittu menetelmä, sillä se soveltuu moniin tarkoituksiin ja sen avulla voidaan saada syvällistä ja yksityiskohtaista tietoa ihmisten – ainutlaatuisten yksilöiden – kokemuksista ja elämismaailmasta. Haastattelussa tutkija on suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa haastateltavaan, ja tämä tuo mahdollisuuden suunnata ja tarkentaa tiedonhankintaa itse haastattelutilanteessa. Haastatteluja tehdessäni koinkin, että eri opettajien kohdalla kysymyksiin vastaaminen painottui eri lailla, kunkin kokemusten mukaan. Tarvittaessa esitin siis haastattelurungon kysymyksiin tarkennuksia ja vastaavasti joissakin tilanteissa ei ollut tarpeellista käyttää kaikkia etukäteen laatimiani kysymyksiä, sillä haastateltavat tulivat luonnostaan vastanneeksi niihin keskustelun edetessä. (Hirsjärvi & Hurme 2005, 11, 16, 34.)

Teemahaastattelu on luonteeltaan puolistrukturoitu. Se on lähempänä strukturoimatonta kuin strukturoitua haastattelua, sillä teemahaastattelusta puuttuu esimerkiksi lomakehaastattelulle tyypillinen kysymysten tarkka muoto ja järjestys. Kuitenkin haastattelujen yksi aspekti – haastattelun aihepiiri teemoineen – on kaikille haastateltaville sama. Teemahaastattelu on siis muodoltaan melko vapaa, muttei kuitenkaan niin vapaa kuin syvähaastattelu. (Hirsjärvi & Hurme 2005, 48.)

Haastattelijan oleellinen tehtävä on pyrkiä välittämään kuvaa haastateltavan ajatuksista, käsityksistä, kokemuksista ja tunteista. Haastattelutilanne eroaa pelkästä jutustelusta tai keskustelusta nimenomaan siltä osin, että sen tavoitteena on kerätä informaatiota. Se on siksi päämäärätietoista ja etukäteen suunniteltua toimintaa. Haastattelu tapahtuu lähtökohtaisesti haastattelijan ehdoilla ja tämän ohjauksessa, mutta ainakin itse koin haastattelutilanteet hyvin vuorovaikutteisiksi. Kertaakaan en kokenut tilanteita mekaanisiksi, vaivaannuttaviksi tai yksipuoleisesti minun hallitsemikseni. Se kuvastanee kysymysten onnistuneisuutta ja sitä, että käsittelemämme aihe oli opettajien elämismaailmassa tärkeä ja ajatuksia herättävä. (Hirsjärvi & Hurme 2005, 41–42.)

Teemahaastattelu on laadullista eli kvalitatiivista tutkimusta. Kvalitatiivisia tutkimusmenetelmiä käytetään yleisesti ihmistä ja tämän toimintaa tutkivissa tieteissä. Laadulliseen tutkimukseen kohdistuvat vaatimukset lähtevätkin siis ihmisen erityislaadusta. (Varto 2005, 14–15.)

Laadullisen tutkimuksen kohteena on useimmiten ihminen ja ihmisen maailma, joita voidaan yhdessä tarkastella elämismaailmana. Yksittäiset tutkimuksen kohteet saavat merkityksensä ja lähtökohtansa elämismaailmasta, ihmisten kokemustodellisuudesta, joka on koko ajan läsnä, yhtä aikaa muuttuvana ja muutettavana. Elämismaailman kaikki ilmiöt ovat riippuvaisia ihmisestä ja merkitykset voivat syntyä vain ihmisen kautta. Elämismaailma käsittää aina kokemustasoisia eri elämänalueiden jäsentymisiä, jotka sinällään jo ennakoivat tietynlaista tapaa kysyä asioita, tematisoida niitä ja ryhtyä tutkimaan maailmaa. Merkityksistä koostuva elämismaailma on hyvä erottaa luonnollisesta maailmasta, joka muodostuu usein mitattavissa olevista luonnontapahtumista. Molemmat maailmat ovat olemassa toisiinsa kietoutuneina, mutta niitä ei voi tarkastella samalla tavalla. (Varto 2005, 28–30.)

Laadullinen tutkimus tapahtuu aina elämismaailmassa ja tutkija on osa sitä merkitysyhteyttä, jota hän tutkii. Tämä on myös laadullisen tutkimuksen edellytys, sillä laatujen ymmärtäminen mahdollistuu vain kontekstissa, jossa niillä on merkitys. Koska tutkija on ihminen, hän ei voi päästä elämismaailman ulkopuolelle. Siksi laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että tutkijan oma tapa ymmärtää ne kysymykset, joita hän muiden kohdalla tutkii, vaikuttaa hänen tutkimiseensa koko ajan ja ratkaisevasti. Ihmistä ja tämän toimia tutkittaessa tutkijan ei siis ole mahdollista asettua objektiiviseksi, ulkopuoliseksi tarkkailijaksi. (Varto 2005, 34.)

Teorianmuodostus on laadullisen tutkimuksen keskeinen tavoite. Pyrkimyksenä on saada yksittäisistä tutkimustuloksista aikaan sellainen yleistys, joka mahdollistaa myös muiden kuin kulloisessakin tutkimuksessa esiintyneiden ilmiöiden tunnistamisen, selittämisen, ymmärtämisen ja toisinaan myös ennakkoinnin. Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä tutkia ainutkertaisia tapahtumia, elämismaailmoja ja niiden tapahtumia, näissä esiintyvät laadut ovat kuitenkin yleisiä, sillä ne esiintyvät yhä uudelleen uusissa yhteyksissä. Teorianmuodostuksessa pyritään siis tuloksiin, jotka samanaikaisesti suuntaavat huomion kohteen ainutlaatuisuuteen sekä tämän käsitteelliseen yleisyyteen. Teorianmuodostukseen ei laadullisessa tutkimuksessa ole erityistä kaavaa, kuten ei teorian muodollekaan. Määrällisestä tutkimuksesta tutut johdonmukaiset kaavat hypoteeseineen ja lakeineen eivät siis sido laadullisen tutkimuksen tekijää. Laadullisen tutkimuksen käsitellessä ainutkertaisia ilmiöitä, myöskään määrälliselle tutkimukselle tyypillinen pyrkimykset saada hypoteesien avulla aikaan lakeja tai lainalaisuuksia eivät ole relevantteja laadullisessa tutkimuksessa. (Varto 2005, 164–165.)

Oleellista laadullisessa tutkimuksessa on kerätä tutkimusongelman kannalta oleellista tietoa monesta näkökulmasta. Pyrkimyksenä on löytää uutta tietoa aikaisemman tiedon todistelemisen sijaan. (Alasuutari 1995, 30–31.) Laadullisen tutkimuksen kirjo sisältää useita erilaisia

tutkimusmenetelmiä. Näillä menetelmillä ei ole sellaista yleispätevyyttä, että ne voitaisiin ottaa käyttöön ilman kriittistä erittelyä. Joka tapauksessa menetelmät ovat tutkimukselle välttämättömiä, sillä niiden avulla sekä saadaan tutkimuksessa tarvittava aineisto että lähtökohta aineiston analysoimiselle. Oleellista on, että menetelmä soveltuu säilyttämään tutkimuskohteen sinä, mikä se on. Se ei siis saa määritellä tutkimuskohdetta uudelleen sen ohi, miten kohde on tematisoinnissa tullut määritellyksi. (Varto 2005, 135–150.)

Oli valittu menetelmä mikä tahansa, se ei koskaan voi täysin sellaisenaan toimia kulloisenkin tutkimuksen menetelmänä. Jokainen tutkimus omine ainutlaatuisuuksineen edellyttää omanlaisensa menetelmän luomisen tai olemassa olevien menetelmien variointia. Laadullinen tutkimusprosessi myös vaatii myös menetelmän jatkuvaa täsmentämistä, tarkentamista ja kohdentamista. (Varto 2005, 161.) Tutkimukseni luotettavuustarkastelu on työn lopussa.

Laadin tutkimustani varten teemahaastattelurungon (liite), joka muodostui neljästä teemasta. Seuraavaksi esittelen teemat lyhyesti ja perustelen niiden valinnat.

Ensimmäiseksi teemaksi muodostui työn kuormittavuustekijät. Opettaja kohtaa työssään yleisesti kiirettä, vuorovaikutusongelmia sekä haasteellisia oppilaita ja vanhempia. Tämän teeman valinnan kautta pyrin selvittämään, millaisia kuormitustekijöitä erikokoisissa kouluissa kohdataan ja miten erilaiset kuormitustekijät niissä painottuvat. Toisin sanoen pyrin tarkastelemaan, eroavatko suuret ja pienet koulut työympäristöinä opettajan työtä kuormittavien tekijöiden suhteen. Tämän teeman avulla saatu tieto vastaa ensimmäiseen alaongelmaani: ”miten opettajat kuvaavat työympäristöjään, erityisesti niiden kuormitustekijöitä, suurissa ja pienissä kouluissa?”

Toisessa teemassa tarkastelin työyhteisön toimintaa ja toimivuutta. Tavoitteena oli selvittää, millaisiksi opettajat mieltävät työyhteisönsä. Tämän teeman avulla hankin tietoa esimerkiksi siitä, miten keskeinen työhyvinvoinnin elementti, vuorovaikutus, erisuuruksissa työpaikoissa toimii. Keskeistä tässä teemassa oli tarkastella myös vastuun jakautumista työyhteisöissä. Lisäksi selvitin, millaisia yhteisöllisyyttä tukevia rakenteita tutkimuskohteena olevien opettajien työpaikoilla oli.

Kolmas teema käsittelee työyhteisöstä saatavaa tukea. Selvitin, mitkä asiat työyhteisöissä innostivat ja kannustivat ja sitä kautta saivat aikaan työn ilon ja työn imun kokemuksia. Tarkastelin myös, millaista konkreettista tukea opettajat työyhteisönsä jäseniltä saavat, ja miten nämä tukimuodot vaikuttavat työhyvinvointiin. Tämän teeman kautta selvitin myös, miten opettajat itse pyrkivät edistämään hyvinvointia työyhteisöissään.

Toisen ja kolmannen teeman kysymyksillä hain tietoa alaongelmiin ”miten opettajat kuvaavat työyhteisön vuorovaikutusta ja keskinäistä tukea suurissa ja pienissä kouluissa?” sekä ”miten luokanopettajat kiinnittävät huomiota työyhteisönsä hyvinvointiin?”

Neljäs teema, työhyvinvointiin vaikuttavat fyysiset tekijät, pyrkii osaltaan vastaamaan ensimmäiseen alaongelmaani, ”miten opettajat kuvaavat työympäristöjään, erityisesti niiden kuormitustekijöitä, suurissa ja pienissä kouluissa?” Tämän teeman avulla käsittelin opetusryhmän kokoa, koulun sisä- ja ulkotiloja ja niiden toimivuutta sekä opetusmateriaaleja ja -välineitä. Tavoitteena oli selvittää edellä mainittujen tekijöiden yhteyttä opettajien kokemaan työhyvinvointiin.

5.3 Aineiston keruu ja aineisto

Valitsin tutkimuskohteekseni kuusi Etelä-Suomen alueella työskentelevää opettajaa, joista kolme työskentelee pienessä koulussa ja kolme suuressa. Haastateltavien anonymiteetin säilyttämiseksi en anna heistä yksityiskohtaisia tietoja, vaan kerron ainoastaan heidän työpaikkansa koon sekä sen, onko työkokemusta muutamia vai useita vuosia. Nimeän haastateltavat lyhentein, joissa S tarkoittaa suurta koulua ja P pientä koulua.

Opettaja 1 (S1) Työskentelee suuressa koulussa, työkokemusta useita vuosia

Opettaja 2 (S2) Työskentelee suuressa koulussa, työkokemusta muutama vuosi

Opettaja 3 (S3) Työskentelee suuressa koulussa, työkokemusta useita vuosia

Opettaja 4 (P4) Työskentelee pienessä koulussa, työkokemusta useita vuosia

Opettaja 5 (P5) Työskentelee pienessä koulussa, työkokemusta muutama vuosi

Opettaja 6 (P6) Työskentelee pienessä koulussa, työkokemusta useita vuosia

Kokosin tutkimusaineistoni maaliskuussa 2016. Haastattelin opettajia heidän työpaikoillaan heidän työpäiviensä jälkeen. Äänitin haastattelut audiomuotoon. Haastatteluihin kului aikaa keskimäärin tunnin verran kutakin opettajaa kohti, yhteensä noin seitsemän tuntia. Kaikki haastattelut sujuivat hyvin ja hedelmällisissä tunnelmissa. Tiedustellessani haastateltavien halukkuutta tähän tutkimukseen osallistumiseen, tarjosin mahdollisuutta lähettää kysymykseni heille ennakkoon nähtäviksi. Osa haastateltavista halusi nähdä kysymykset etukäteen, osa ei. Kaikilla oli

kuitenkin etukäteen tiedossa tutkimuksen aihe, luonne ja se, että vastaaminen tapahtuu hyvin anonymisti.

Haastattelujen jälkeen litteroin audiotiedostot tekstimuotoon ja käsittelin aineiston jakamalla opettajien vastaukset etukäteen muodostamiini teemoihin, jotka vastasivat tutkimusongelmiani. Litteroitua materiaalia kertyi keskimäärin kuusi liuskaa (riviväli 1) per opettaja, yhteensä 36 liuskaa.

5.4 Analyysimenetelmä

Laadullisen aineiston analyysiin ei ole samanlaisia teknisesti sovellettavia työkaluja kuin määrällisen aineiston analyysiin. Pelkkään aineiston kuvaukseen ei silti tule sortua, vaan aineistoa on käytävä läpi systemaattisesti. Sitä tulee pilkkoa, koota, eheyttää ja täydentää. Aineiston analysoinnissa keskeistä on muodostaa tiedosta synteisiä, löytää jotakin yksittäisiä vastauksia syvempää ja yleistettävämpää. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Käytin litteroimani aineiston analysoinnissa realististista, aineiston sisältöä jäsentävää ja analysoivaa otetta. Käytännössä tämä tarkoittaa tässä tapauksessa aineistolähtöistä sisällönanalyysia ja aineistosta nousevien seikkojen teemoittelua (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Teemoittelulla tarkoitetaan tarkemmin sitä, että analyysivaiheessa tarkastellaan aineistosta nousevia piirteitä, jotka ovat yhteisiä usealle haastateltavalle. Kuten arvattavissa oli, nousi aineistosta esiin niitä teemoja, joihin jo käyttämäni teemahaastattelurunko perustui. Analyysista nousseet teemat perustuvat tutkijan tulkintoihin haastateltavien kertomista asioista. (Hirsjärvi & Hurme 2005, 173.)

Teemoittelusta jatkoin tyypittelyyn. Tyypittelemällä aineistosta nousevia asioita, pyrin löytämään aineistosta yhteisiä piirteitä. Lähtökohtanani oli tutkimuksen luonteen mukaisesti löytää yhtäläisyyksiä niin pienten koulujen opettajien kokemuksista kuin vastaavasti suurten koulujen opettajien kokemuksista, olihan tutkimukseni tavoitteena vertailla pienten koulujen ja suurten koulujen opettajien työhyvinvointitilanteita. Yhtäläisyyksiä löytyikin melko paljon, sillä löysin aineistosta pienille ja suurille kouluille tyypillisiä työhyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä. Koska tavoitteena oli vertailu, oli oleellista myös havaita, että nämä tekijät erosivat jossain määrin pienissä ja suurissa kouluissa. (Hirsjärvi & Hurme 2005, 174.)

Käytännössä aineistostani muodostuviksi teemoiksi muodostuivat juuri ne teemat, joita olin haastattelurunkoa laatiessani ajatellut. Tämä ei ollut yllätys, sillä toki kysymykseni ohjasivat haastateltavien vastauksia teemojen suuntaan. Teemoiksi muodostuivat siis opettajan työssään kohtaamat kuormitustekijät, työyhteisön toiminta ja toimivuus sekä näihin liittyvä vuorovaikutus, opettajan työyhteisöstään saama tuki, sekä työhyvinvoinnin kokemukseen vaikuttavat fyysiset tekijät. Raportoin saamiani tuloksia seuraavassa luvussa pitkälti teemoittain, teemat tutkimuskysymyksiini sitoen luvussa 5.2 esittämälläni tavalla.

Seuraavassa kerron lyhyesti, miten analyysiprosessini käytännössä eteni. Kuten kvalitatiiviselle analyysille on tyypillistä, aloitin aineiston analyysin jo haastattelutilanteissa (Hirsjärvi & Hurme 2005, 136). Haastattelutilanteiden havainnointi ja toistuvien tekijöiden poimiminen jo haastattelutilanteissa teki myöhemmän analyysin huomattavasti helpommaksi. Aloitin litteroidun aineiston analysoinnin lukemalla sen useaan kertaan. Poimin aineistosta teemoja ja merkitsin ne värikoodein. Lähtökohtana analyysille toimivat teoria-aineisto sekä haastattelurunkoni teemat, jotka, kuten edellä totesin, osoittautuivat aineistosta nousevia teemoja vastaaviksi. Esimerkiksi tutkimuskysymykseen ”miten opettajat kuvaavat työympäristöjään, erityisesti sen kuormitustekijöitä, suurissa ja pienissä kouluissa?” liittyvä kuormitustekijät-teema oli helppo tunnistaa vastauksista ja siihen liittyvät käsitykset olivat hyvin selkeitä. Opettajat toivat esiin käsityksiään työssään kohtaamista kuormitustekijöistä sekä siihen suoraan liittyvän kysymyksen kautta että myöhemmin muiden kysymysten yhteydessä.

Seuraavaksi tarkastelin aineiston asiayhteyksiä tyypittelemällä, ja ryhmittelin näin haastateltavien vastauksista nousevia asioita niiden yhteisten ominaisuuksien perusteella. Tässäkin käytin apuna värikoodausta. Pyrin tyypittelemällä löytämään pienille kouluille ja suurille kouluille ominaisia piirteitä. Tässä esimerkkitapauksessa, työn kuormittavuustekijöitä analysoidessa, kävi ilmi, että tyypillisesti kiire esiintyi kaikkien sekä pienten että suurten koulujen opettajien vastauksissa. Pienille kouluille tyypilliseksi työn kuormittavuustekijäksi osoittautui yhdysluokkaopetus, joka toistui erityisesti kahden opettajan vastauksissa läpi haastattelun. Suurissa kouluissa tyypillistä oli opetusryhmien suureen kokoon ja liian pieniin resursseihin liittyvät ongelmat, joita pienten koulujen opettajat eivät kertoneet kohtaavansa. Edellä mainitut ongelmat tulivat useaan kertaan esiin suurten koulujen opettajien haastatteluissa. Näin muodostui yksi selkeästi havaittava ero siinä, miten erilaisia työympäristöjä pienet ja suuret koulut opettajille ovat.

Eroin aineistostani systemaattisesti teemoihin kuuluvia otteita. Käyttämieni otteiden määrät tutkimuskysymyksittäin ja teemoittain selviävät oheisesta taulukosta.

Taulukko 1. Otteiden määrä tutkimuskysymyksittäin ja teemoittain

Tutkimuskysymys	Teemat	Otteiden määrä
1. Miten opettajat kuvaavat työympäristöjään, erityisesti niiden kuormitustekijöitä suurissa ja pienissä kouluissa?	Työn kuormittavuustekijät	13
	Työhyvinvointiin vaikuttavat fyysiset tekijät	22
2. Miten opettajat kuvaavat työyhteisön vuorovaikutusta ja keskinäistä tukea suurissa ja pienissä kouluissa?	Työyhteisön toiminta ja toimivuus	11
	Työyhteisöstä saatava tuki	14
3. Miten luokanopettajat kiinnittävät huomiota työyhteisönsä hyvinvointiin?	Työyhteisön toiminta ja toimivuus	3
	Työyhteisöstä saatava tuki	4

Yhteenvedona tiivistän analyysimenetelmäni ja analyysin toteutuksen seuraavaan viiteen vaiheeseen:

1. Aineiston analysointi jo haastattelutilanteissa, eli käytännössä haastattelujen havainnointi ja toistuvien tekijöiden poimiminen.
2. Teemoittelu, eli usealle vastaajalle yhteisten aineistosta nousevien piirteiden ryhmittely.
3. Tyypittely, vastauksista nousevien tekijöiden ryhmitteleminen niiden yhteisten ominaisuuksien perusteella.
4. Teemoihin kuuluvien otteiden erottelu aineistosta.
5. Analyysista syntyneiden tulosten raportointi.

Seuraavassa luvussa esitän analyysini tulokset ja vastaan niiden avulla laatimiini tutkimuskysymyksiin.

6. TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tässä luvussa vastaan tutkimuskysymyksiin esittelemällä analyysin tulokset. Alaluvussa 6.1 käyn läpi tutkimuskohteena olevien opettajien kokemuksia tämänhetkisestä työhyvinvoinnistaan ja siitä, millaiseksi he mieltävät työnkuvansa. Alaluvut 6.2 ja 6.6 vastaavat tutkimuskysymykseen 1, ”miten opettajat kuvaavat työympäristöjään, erityisesti sen kuormitustekijöitä, suurissa ja pienissä kouluissa?” Alaluvut 6.3 ja 6.4 vastaavat tutkimuskysymykseen 2, ”miten opettajat kuvaavat työyhteisön vuorovaikutusta ja keskinäistä tukea suurissa ja pienissä kouluissa?” Alaluku 6.5 vastaa tutkimuskysymykseen 3, ”miten opettajien näkökulmasta suurissa ja pienissä kouluissa kiinnitetään huomiota työyhteisön hyvinvointiin, erityisesti työssä viihtymiseen ja jaksamiseen?” Tämä alaluku sivuaa myös vuorovaikutuksen käsitettä ja liittyy siksi osaltaan myös tutkimuskysymykseen 2. Koko luvun pyrkimyksenä on vastata päättämiskysymykseen, ”miten luokanopettajat käsittävät työhyvinvointinsa suurissa ja pienissä kouluissa?” Kokoan tutkimuskysymyksien vastaukset systemaattisesti myöhemmässä yhteenveto-osiossa.

6.1 Haastateltavien kokemukset tämänhetkisestä työhyvinvoinnistaan ja työnkuvastaan

Ensimmäiseksi käyn lyhyesti läpi sen, millaiseksi haastateltavat opettajat kokevat tämänhetkisen työhyvinvointinsa. Kerron myös, millaiseksi kukin haastateltava mieltää työnkuvansa.

Suuren koulun opettaja S1 kokee työhyvinvointinsa melko hyväksi, mutta kertoo työn muuttuvan koko ajan kuormittavammaksi. Suuntaus on hänen mielestään ollut selkeä 2000-luvun alusta lähtien. Työnkuvakseen hän mieltää normaalin opettajan työn ja kertoo siihen kuuluvan nykyään kaikenlaista muutakin opettamisen lisäksi. Hän toteaa, ettei oikein tiedä, mihin työnkuvaansa vertaisi, sillä työkokemusta on vain yhdeltä koululta.

Tällä hetkellä työhyvinvointi on melko hyvä. Onhan tää vuosi vuodelta käynyt kuormittavammaks tää työ pikkuhiljaa. Siin on käynyt semmonen käänne varmaan tossa

2000-luvun alussa ja siitä eteenpäin. Muuttunut aika moni asia työläämpään suuntaan. (S1)

Myös suuren koulun opettaja S2 kertoo voivansa työssään melko hyvin. Hän tosin lisää, että kaipaasi viikonloppujen jatkeeksi enemmän lepopäiviä. Työnkuvakseen hänkin kertoo luokanopettajan perustyön, joka sisältää opettamisen lisäksi paljon muutakin.

Just on ollut puhetta, että tässä tuntuu, että toi viikonloppu ei aina riitä tohon selviämiseen, että sais olla pari lepopäivää enemmän. [--] Mä teen luokanopettajan perustyötä, eli opetan omaa luokkaani. Sit sen lisäksi on tietty yhteydenpito koteihin ja kaikki mitä siihen työhön nyt kuuluu, kokeiden tarkistaminen ja kirjoitusten tarkistaminen ja pidän tukiopetusta. Sitten on tietty kaikki nää oppilashuoltoryhmät ja palaverit jossa joutuu käymään. (S2)

Kolmas suuren koulun opettaja S3 kuvaa tämänhetkistä työhyvinvointiansa käyttäen ilmaisua ”kyllä pärjäällään”. Myös hän kertoo työnkuvansa laajentuneen viime aikoina ja työn määrän kasvaneen.

Ehkä sopiva ilmaisu voi olla, että kyllä pärjäällään. Mutta kyllä se välillä rassaa, ehkä lähinnä juuri se työn määrä. Ja sitten esimerkiksi sitä valtavaa raportointia, sitä ei meikäläinen koe ihan joka kohdassa niin jumalattoman tarpeelliseksi kuitenkaan. [--]Työn määrä on lisääntynyt paljon. Muksujen kanssa on ihan yhtä paljon tehtävä hommia kun aina ennenkin, mutta nää on tullut sitten kanssa lisänä, raportoinnit ja yhteydenpito huoltajiin. No, huoltajiin on tietty aikaisemminkin pidetty yhteyttä, ei siinä mitään, mut se on ollut niin minimaalista aikoinaan. (S3)

Pienen koulun opettaja S4 opettaa kahden luokka-asteen yhdysluokkaa. Hän arvioi työhyvinvointinsa hyväksi. Kyseisen opettajan työpaikka on hiljattain kasvanut kahden opettajan koulusta kolmen opettajan kouluksi. Luokkiakin on siis kolme entisen kahden sijaan ja yhdysluokat ovat muuttuneet kolmen ikäluokan luokista kahden ikäluokan luokiksi. Tämän S4 kokee hieman helpottaneen työtänsä, sillä taukojen määrä on välituntivalvontojen vähenemisen kautta kasvanut.

Ihan hyvä mun työhyvinvointi on. Hyvät työkaverit on, ja kiva tietysti kun sai tutun kanssa jatkaa, kenen kanssa on hyvin samanlainen arvomaailma ja samanlaiset kuviot. Nyt tietysti kun on kolme opettajaa, niin on pikkusen enemmän niitä taukoja päivän sisällä, että se on ehkä vähän helpottanut. (P4)

Pikkukoulun opettaja S5 opettaa kolmen luokka-asteen yhdysluokkaa. Hän kertoo tuntevansa työhyvinvointinsa melko hyväksi, mutta kokee työnkuvansa hieman liian laajaksi.

(Työhyvinvointini on) melko hyvä. Stressiä on ehkä keskimäärin vähemmän kuin mitä joskus aiemmin on ollut. Vanhempien kanssa tulee hyvin juttuun ja se on iso asia tämmösessä pienessä kyläyhteisössä. [--]No periaatteessahan sen työnkuvan kuuluis kai olla opettamista ja sitä kasvatustyötä, mutta kyllä täällä saa olla aika monena.

Talkkarin hommat on tulleet tutuiksi. Terkkarikaan ei oo täällä paikalla kuin kerran parissa viikossa, joten kyllä ne haavat paikkaillaan sitten ihan itse täällä. (P5)

Myös kolmas pienen koulun opettaja S6 opettaa yhdysluokkaa, joka koostuu kolmesta ikäluokasta. Hän vertaa kyläkouluopettajuutta työkokemuksiinsa suuressa koulussa ja kokee voivansa pikkukoululla paremmin.

Viihdyn ja voin täällä paremmin kuin isossa koulussa. Vaikka onhan tää ihan sitä samaa työtä kuin muuallakin. Ei se ainakaan yhtään helpompaa oo kuin jossain isolla koululla. Yhdysluokan vetäminen, kun on kolme luokkaa samassa, niin kyllä siinä töitä saa tehdä. (P6)

Kaiken kaikkiaan tutkimuksen kohteena olevien opettajien tämänhetkinen työhyvinvointitilanne vaikuttaa näiden vastausten mukaan melko hyvältä. Kuitenkin, haastattelujen edetessä ilmeni, ettei tilanne välttämättä niin ruusuinen ole.

6.2 Opettajan työn kuormitustekijät

Tässä alaluvussa summaan opettajien kokemuksia siitä, millaisia kuormittavia tekijöitä he työssään kohtaavat. Selvitän myös, löytyykö suurten ja pienten koulujen välillä merkittäviä eroja näissä kuormitustekijöissä. Opettajan työhön liittyvät kuormitustekijät liittyvät 1. alaongelmaani ”Miten opettajat kuvaavat työympäristöjään, erityisesti niiden kuormitustekijöitä suurissa ja pienissä kouluissa?” Selvitän kysymystä 1. teeman ”työn kuormittavuustekijät” avulla.

6.2.1 Kiire

Opettajan työssä koettuja kuormitustekijöitä nousi haastatteluissa esiin runsaasti ja ne olivat pitkälti teoriaosuuden ja opettajan työkokemuksen kautta muodostuneiden odotusten mukaisia. Kaikki kolme suuren koulun opettajaa ja kaksi pienen koulun opettajaa (P4 ja P5) mainitsivat kiireen merkittäväksi kuormitustekijäksi. Kiire kuormitustekijänä on siis läsnä niin pienissä kuin suurissa kouluissa, eikä koulun koko näytä olevan tässä asiassa selittävä tekijä. Toki kiireen syyt olivat suurissa ja pienissä kouluissa hieman erilaiset. Kiirettä aiheuttavat kaikkien haastateltavien mukaan opettajan laajentunut työnkuva sekä suurten koulujen opettajien mukaan suuret opetusryhmät. Pienten koulujen opettajista kiireen maininneet opettajat kertoivat sen johtuvan myös siitä, että

pikkukoulussa välituntivalvontoja kertyy paljon, eikä päivän aikana tule eteen juurikaan tauon mahdollisuutta.

Kiire vaikuttaakin nykyisin olevan melko vankkumattomasti läsnä opettajan arjessa. Salovaaran ja Honkosen (2013, 195) mukaan usein ajatellaan jopa niin, että kiire on koulun työkuulttuurin itsestäänselvyys. Heidän mukaansa kiire on subjektiivinen ja yksilöllinen tunne, jolle ei ole olemassa absoluuttista mittaria tai raja-arvoa. Voidaan kuitenkin karkeasti yleistää kiireen johtuvan useimmiten joko siitä, että työtä on liikaa voimavaroihin verrattuna ja/tai siitä, että työtehtäviä ei osata jakaa koulun opettajien kesken. (Salovaara & Honkonen 2013, 195–196.) Koska kiirettä ei voida määritellä yksioikoisesti, se on sekä tunne että fakta. Kiire ei ole sidoksissa pelkästään tekemisen nopeuteen tai määrään, vaan myös toimijan kykyihin. (Salminen & Heiskanen 2011, 14.)

Kiireen kuormitustekijäksi maininneista opettajista kaikki kertoivat siitä aiheutuvan usein työpäivien venymistä. Tästä taas seuraa stressiä ja väsymystä sekä sitä, ettei vapaa-aika tunnu aina riittävän palautumiseen.

Monesti on kiire, tunnit on ihan mimimissä, mutta opetettava määrä asioita ei oo vähentynyt sen myötä mihinkään, eli kaikki asiat pitäis silti saada opetettua. Kun yrittää keskittyä päivän siihen opettamiseen, niin jää paljon hommaa iltapäiviin. (S2)

Työpäivät tuppaa venymään kun ei kaikkea ehdi päivän aikana. Ja sitten kun ne työpäivät tuppaa venymään, niin se tietää sitten myöskin sitä, että väsy. Ja kun tarpeeksi väsy, niin se menee välillä vähän yli se väsyminen jo. (S3)

Kiirehän on korvien välissä, mut kyllä työpäivät on hirmu pitkiä. Työaika paukkuu reilusti yli. (P4)

Kiireen ongelmallisuutta lisää se, että se ei ole missään määrin tehokkuuden tae. Kiire heikentää usein sekä tehokkuutta että arviointikykyä. Lisäksi se voi hämärtää tekemisen suuntaa ja tarkoitusta. Kiireessä ei aina ole aikaa punnita vaihtoehtoja ja valita parasta ratkaisua. (Salminen & Heiskanen 2011, 13–14.) Opettajan työssä olisi kuitenkin oleellista valita kuhunkin hetkeen ja tilanteeseen sopivimmat ja parhaat ratkaisut ns. ”lennosta”. Väärillä ratkaisuilla voi pahimmillaan olla kauaskantoiset seuraukset. Siksi opettajien harteille asetettava liiallinen työmäärää ja aikataulupaineet ovat mielestäni pahinta mahdollista myrkyä onnistuneelle pedagogiselle työlle.

Kyllä tän yhdysluokan kanssa on melkoinen kiire. Tuntikehys on vedetty tiukalle ja jakotunteja ei oo. Usein on kolme asiaa, mitä samaan aikaan opetat. Tunnit on pakko aikatauluttaa suht tiukasti. Tuntuu, ettei tilannetaju ja intuitio aina riitä kun pitäis äkkiä puuttua johonkin tilanteeseen. Ihmisiä tässä kuitenkin ollaan oppilaat ja opettajat. (P5)

Syrjäläinen (2002, 91) toteaa nykyisen koululaitoksen kehittämisen tehokkuuden lisäämisen pyrkimyksineen lisäävän opettajien työmäärää konkreettisesti heidän arjessaan. Uudet työtehtävät kasaantuvat entisten päälle, uudet työtehtävät kun eivät vähennä vanhoja. Kirjallinen dokumentointi, palaverit ja oman työn ohi menevä suunnittelutyö ovat lisääntyneet. Opettajat tarvitsisivatkin rauhaa, aikaa ja julkista arvostusta perustehtävänsä – lapsen oppimisen ja kasvun tukemisen – hoitamiseen. (Syrjäläinen 2002, 91, 127.)

Kaikki kolme tähän tutkimukseen osallistunutta suuren koulun opettajaa mainitsivat lisääntyneen paperi- ja suunnittelutyön kiirettä ja kuormaa aiheuttavaksi. Pienten koulujen opettajista yksi (P5) mainitsi tämän kuormitustekijän.

Näitä pedagogisia asiakirjoja ja niiden päivitystä riittää. Toi Wilma on myös lisännyt yhteydenpidon määrää, tosin se on sitä myös käteväyttänyt, että sinänsä siinä on paljon myös hyvää. Mutta suuntaus ja ohjeistus on se, että jokaisesta pienestä asiasta raportoidaan kotiin ja toiset huoltajat on siinä tosi vaativia. (P5)

Kiire on siis läsnä kaiken kokoisissa kouluissa ja tuntuu olevan osa nykyistä opettajuutta. Kiireen tyypilliset syyt erosivat hieman erikokoisissa kouluissa. Suurten koulujen opettajat kokivat kiireen syyksi lisääntyneen paperityön ja raportoinnin, pienten koulujen opettajat puolestaan yhdysluokkaopetuksen hektisyyden ja vähäisen henkilökunnan määrän, jonka takia muun muassa valvontavastuuta kohdistuu jokaiselle opettajalle enemmän.

6.2.2 Resursseihin ja opetusryhmiin liittyvät kuormitustekijät

Opetusryhmien kokoon ja resursointiin liittyvät tekijät nousivat esiin erityisesti suurten koulujen opettajien vastauksista. Osoittautui, että moni opettajan työn kuormitustekijä on seurausta työhön annettujen resurssien vähäisyydestä. Resurssien tehostaminen ja sitä kautta luokkien ja opetusryhmien suureneminen on yleisopetuksen kouluissa vallitseva koulutuspoliittinen suuntaus. Myös yhteiskunnassamme ja elämässämme tapahtuneet muutokset heijastuvat luokkiin. Oppilaat tarvitsevat yhä yksilöllisempää opetusta ja huolenpitoa. (Syrjäläinen 2002.)

Kaikki suurissa kouluissa työskentelevät opettajat toivat haastattelujen yhteydessä esiin sen, että he kokevat opetukseen annetut resurssit liian pieniksi. Tämän he kaikki kokivat suureksi kuormitustekijäksi työssään. Kaksi kolmesta suuren koulun opettajasta (S1 ja S3) koki opetusryhmänsä liian suuriksi, kolmas heistä (S2) totesi ryhmänsä koon olevan tällä hetkellä oppilaiden ikäluokkaan nähden siedettävä. Hän tosin mainitsi, että luokkakoko tulee seuraavana

lukuvuonna kasvamaan ja opetusryhmä muuttuu sitä kautta jo liian suureksi. Kaikki kolme suuren koulun opettajaa mainitsivat kokevansa ryhmien heterogeenisyyden ja erityisoppilaiden integroinnin tavallisiin luokkiin kuormittavaksi seikaksi.

Tommonen 27 oppilastakin, se on kohtalaisen paljon. Ja sit mulla on tätä ennen ollut kymmenkunta vuotta se täydet 32 oppilasta jatkuvasti. Silloin kun on paljon oppilaita, niin silloin on paljon tapahtumia aina. Selviteltäviä asioita ja yhtä sun toista, aina ei oo kyse tietenkään mistään oppilaiden pahanteosta, mut kaiken kaikkiaan sitä on sitä työtapahtumaa enemmän. (S3)

Ryhmän koko on tällä hetkellä tälle luokkatasolle ihan siedettävä, mutta jos aattelee, että ens vuonna tähän tulee noin kahdeksan viiva kymmenen oppilasta lisää, niin se on liikaa. Yleisopetuksen puolella on nykyään paljon erityisen tarpeen ja tuen vaativia oppilaita, ne tuo tietysti oman haasteensa tähän työhön ja jaksamiseen. [--] On tässä noita tukea tarvitsevia oppilaita ja yks hieman erikoinen perhe, joka sitten omalla toiminnallaan kuormittaa. Lähinnä silleen, että tavallaan joutuu olemaan samalla heidän perhetyöntekijä ja ohjaamaan, että koulussa pitää käydä ja että pitää tulla ajoissa, ja vähän kaikesta pitää erikseen sanoa ja ohjeistaa. (S2)

Ryhmät on hirveen heterogeenisiä nykyään [--] enemmän näitä erityisen tuen vaativia oppilaita. Myöskin tuntuu että kaikki resurssit on aika minimiin vedetty. Luokkakoot on aika isoja myös, että kun miettii että tos on 28 oppilasta, vaikei se ole edes tän koulun suurimpia luokkia. (S1)

Pienten koulujen opettajat olivat kauttaaltaan tyytyväisiä opetusryhmiensä kokoihin. Kukaan opettajista ei maininnut luokkakokoa työhönsä kuormitusta aiheuttavaksi tekijäksi. Yksi heistä (P4) mainitsi jopa, että luokkaan mahtuisi hyvin viittisen oppilasta lisääkin. Kyläkouluilla on usein niin vähän oppilaita, että yhdysluokkaopetus on perusteltu vaihtoehto. Yhdysluokissa samaan opetusryhmään on yhdistetty eri luokkatasoja ja opetus tapahtuu pääasiassa oppitunneilla rinnakkain (Kilpeläinen 2010, 134). Kaksi kolmesta pienen koulun opettajasta (P5 ja P6) kertoi kokevansa yhdysluokkaopetuksen jossain määrin kuormittavana.

Kolmen luokan yhdysluokkaopetus, silloin kun usein jokaiselle on eri aihe. Usein niin on vaikka jossain matematiikassa tai englannissa. (P6)

Yhdysluokassa on paljon tapahtumia tunnin aikana. Joskus on tosiaan aika työlästä vetää kolmea asiaa yhtä aikaa. Toki nämä oppilaat osaa hirveen hyvin semmosen itsenäisen työskentelyn tai ryhmässä työskentelyn. Se auttaa kummasti ja on vissiin ihan keskeinen juttu yhdysluokkaopetuksen toimivuuden kannalta. (P5)

Kaikkien tutkimuskohteina olleiden pienten koulujen opettajien työpaikoilla esimiehet, tässä tapauksessa rehtorit, olivat suurempien koulujen johtajia, jotka johtivat pienten koulujen toimintaa etäältä. Kaksi kolmesta pienten koulujen opettajasta (P5 ja P6) olivat tyytyväisiä ”rehtoriressurssiin”, eli siihen, millaisella panoksella rehtori koulun arkeen osallistui. Näissä tapauksissa rehtori vieraili

opettajien kertoman mukaan koululla keskimäärin 1–2 kertaa kahden viikon aikana. Asioita oli opettajien mukaan helppo hoitaa myös puhelimitse, sähköpostitse ja Wilman kautta.

Ihan hyvin meidän rehtori hoitaa hommansa ja tukee. Kokouksia on täällä rehtorin kanssa noin kerta viikossa, ei tosin ihan joka viikko. Aina ei tietty oo tarvettakaan. Mut kyllä mä koen, että reksin saa kiinni aina kun tarvitsee tai sitten se soittaa nopeesti takaisin, se on mulle melko tärkeä juttu. (P5)

Yksi pienten koulujen opettajista (P4) koki, että rehtori saisi osallistua koulunpitoon huomattavasti enemmän. Kyseisellä koululla rehtori ehti käymään vain noin kerran kuussa ja esimerkiksi uudistuneen opetussuunnitelman tuomat muutokset ja haasteet lankesivat opettajien vastuulle.

Joutuu vastaamaan tosi paljon semmosista hommista, mitkä oikeesti kuuluis rehtorille tai kanslistille, kuten opetussuunnitelman päivittäminen ja siitä huolehtiminen, mitkä on hirmu isoja hommia. [--]Se opetussuunnitelma tuo nyt niin paljon uutta. Ja kun meillä ei oo tavallaan sitä rehtorin tukea siinä, että se olis täällä vetämässä niitä kokouksia ja yhteen sitä juttua, vaan meidän tarvii ite kaikki tehdä. Se on mun mielestä aika rankkaa. Kyl tän kokosessa koulussa pitäis olla jo vähän enemmän sitä rehtoripalvelua, ainakin kerran viikossa vaikka yks päivä, niin tulis semmoset tietyt asiat hoidettua, koska ne kasaantuu sit tietysti meille. Se on ehkä nyt viime aikoina ollut isoin kuormittava juttu. (P4)

Kyläkouluopettajia kuormittaa perinteisesti usein koulun lakkautusuhka (Kilpeläinen 2010). Tähän tutkimukseen osallistuneiden pienten koulujen opettajien työpaikkojen kohdalla ei kyseistä uhkaa tällä hetkellä ollut. Yksi kolmesta pienen koulun opettajasta (P4) mainitsi kokeneensa tällaista lakkautusuhkaa aiemmin urallaan ja kertoi työhyvinvointinsa parantuneen tilanteen muututtua siltä osin stabiilimmaksi.

Vain yksi haastatelluista opettajista mainitsi haastavat vanhemmat kuormittavaksi tekijäksi, hänkin melko lyhyesti ja yksittäistapausta esimerkkinä käyttäen. Haastatteluja tehdessä ja aineistoa analysoidessa sain sellaisen vaikutelman, että opettajat hyväksyvät tällaiset koulun ja kodin yhteistyöhön liittyvät ongelmat paremmin osaksi työnkuvaansa kuin resursoinnista aiheutuvat ongelmat. Lienee niin, että opettajat kokevat, että resurssien lisäämiseksi olisi tehtävissä jotain, ja siksi ottavat asian kärkkäämmin esille. Kokemuksesta tiedän, että resursseihin liittyvät keskustelut ovat opettajanhuoneissa yleinen ja kiivassävyinen puheenaihe.

Suurten koulujen opettajat kokivat luokkakokoihin ja vähäisiin resursseihin liittyvät tekijät merkittäviksi työtänsä kuormittaviksi tekijöiksi. Oli mielenkiintoista havaita, että pienillä kouluilla asiat tuntuivat tältä osin olevan paremmin. Ennakko-oletus voisi helposti olla toisen suuntainen. Kuitenkin pienissä kouluissa luokkakoot ovat usein paljon pienempiä kuin suurissa

kouluissa, vaikkakin yhdysluokkaopetus voikin asettaa pienillä kouluilla työskenteleville opettajille aivan omanlaisia haasteitaan.

6.3 Työyhteisön toimivuus, vuorovaikutus ja vastuun jakautuminen

Tässä alaluvussa vastaan 2. alaongelmaani ”miten opettajat kuvaavat työyhteisön vuorovaikutusta ja keskinäistä tukea suurissa ja pienissä kouluissa?” Tutkimuskysymykseen vastaan teeman 2. ”työyhteisön toiminta ja toimivuus” avulla.

Työhyvinvointitilanteen kartoittamiseksi on tarpeen selvittää, miten kukin opettaja kokee työyhteisönsä toimivuuden. Toimiva yhteisöllisyys on Ahon (2011) tutkimustulosten mukaan tärkeä opettajien selviytymistä ja työhyvinvointia edistävä tekijä. Toimiva, yhteisöllinen ja työhyvinvointia edistävä koulukulttuuri syntyy yhteenkuuluvuuden tunteesta. Pyrkimys saavuttaa yhteenkuuluvuuden tunne on oleellinen tavoite jokaisella työpaikalla kollektiivisen - ja yksittäisen työntekijän työhyvinvoinnin aikaansaamiseksi ja ylläpitämiseksi. (Salovaara & Honkonen 2013.)

Suurten koulujen opettajien kokemukset työyhteisöstään olivat pääosin positiivisia. Kaikki kolme haastateltavaa toi esiin sen, että suureen työyhteisöön mahtuu paljon erilaisia ja vahvojaakin persoonia. Opettajista S2 ja S3 mainitsivat, että he kokevat tulevansa toimeen kaikkien työyhteisöihinsä kuuluvien henkilöiden kanssa. S2 kertoi myös, ettei läheskään joka päivä ehdi näkemään kaikkia kollegojaan.

Tää on tietysti aika iso koulu, että meitä on täällä opettajia 20–30 väliltä. [--]Meillä on tosi vahvoja persoonia täällä, jotka tuo omia ajatuksiaan julki, ja sen välillä huomaa, että tulee tosi kärkeviäkin mielipiteenvaihtoja. Mutta toisaalta se on tietysti ihan hyväkin, että tulee vähän eriäviä mielipiteitä. (S1)

Meillä on aika iso työyhteisö ja paljon erilaisia persoonia. [--] Silleen toimiva työyhteisö kumminkin. Tuntuu, et aika hyvin kaikkien kanssa tulee toimeen ja ihmisillä on varmaan hyvä olla. On päiviä, useita päiviä, ettei ihan kaikkia ehdi näkemään. (S2)

Ei mun mielestä tässä ihan työyhteisössä, sanotaan työkavereissa, muissa opettajissa ja työyhteisössä sillä tavalla, ei siinä mun mielestä mitään vikaa ole. Tietääkseni tulen kaikkien kanssa toimeen. Mutta tietysti, joillakin kemiat pelaa paremmin kuin toisilla, mikä on mun mielestä ihan normaalia isossa porukassa, jossa on paljon erilaisia tyyppejä. (S3)

Pienten koulujen opettajista P4 koki työyhteisönsä mielenkiintoiseksi mutta toimivaksi ja yhteisen päätöksenteon onnistuneeksi, kun taas P5 ja P6 kertoivat, etteivät henkilökemiat tahdo kohdata ainoan kollegan kanssa.

Hyvät työkaverit on. Me ollaan mun mielestä aika mielenkiintoinen kombinaatio. [--] Tässä on niin monta monessa, mutta mä luulen, että tähän asti on löydetty ihan sovussa se kultainen keskitie ja pystytty neuvotteleen ja sopimaan. (P4)

Ollaan tosi erilaisia ainoon työkaverin kanssa. Sanon suoraan, että vaikeeta on välillä. Ei niin sanotusti kemiat kohtaa. Ei kauheesti päivän aikana enää edes jutella. (P5)

Ehkä tämä on liian pieni tämä kaksiopettajainen koulu. Varsinkin kun se kollega ei satu olemaan samalla aaltopituudella mitä itse on. (P6)

Vastuun jakautuminen työyhteisössä on merkittävä tekijä työhyvinvoinnin kokemuksen syntymisessä. On tärkeää, että jokainen työyhteisön jäsen sitoutuu oma-aloitteisesti kantamaan vastuunsa työpaikalla. Myös esimiehen merkitys työtehtävien ja vastuiden jaossa on tärkeä. Mankan (2007, 78) mukaan se, että esimies kohtelee alaisiaan ja tekee päätökset oikeudenmukaisesti, näkyy suoraan työyhteisön terveydessä ja hyvinvoinnissa. Etenkin suurissa kouluissa esimies toimii usein vastuiden jakajana ja onnistunut pedagoginen johtaminen on avain parempaan hyvinvointiin. Pienemmissä kouluissa opettajat joutuvat käytännön syistä ”selviytymään” vastuiden jakamisesta enemmän keskenään, sillä rehtorit ovat enää harvoin täyspäiväisesti läsnä pikkukoulujen arjessa (Kilpeläinen 2010).

Tutkimuskohteinani olleiden suurten koulujen opettajista S3 koki, että vastuut jakautuvat hänen työyhteisössään sen jäsenten vahvuusalueiden ja ”taipumusten” mukaan. Hän kuitenkin koki, ettei vastuu jakaudu tasan, vaan toiset ovat vastuussa enemmän kuin toiset.

Ei se vastuu tietysti ihan tasan jakaudu. Kuitenkin kun ajattelee tämmöistä isoa opettajajoukkoa, kun siellä on kuitenkin vähän erilaisia taipumuksia eri opettajilla, niin kyllä nyt jonkin verran sit kuitenkin ihmiset omien taipumustensa mukaan kantavat sitä yhteistä vastuuta ja ottavat itselleenkin tämmöisiä vastuuhommia. Mut ei varmaan ihan kaikki kuitenkaan. Ei sekään mua silleen rassaa, että mulle nyt käy ihan hyvin toi, että mä tota liikuntaa tossa vähän koitan hoidella, vähän niinkun koulun tasolla. Mutta kyllähän täällä muutamien hommiks asiat vähän enemmän menee kun toisten. (S3)

Opettajista myös S1 koki, ettei vastuu hänen koulussaan jakaudu tasapuolisesti. Hän näki siihen syyksi jaksamisen lisäksi kunkin työyhteisön jäsenen henkilökohtaisen aktiivisuuden osallistua ja tehdä työtä yhteisten asioiden hoitamiseksi.

Kyl täällä osa on aktiivisempia kuin toiset, varmasti omasta halustaankin, että osa haluaa varmasti tehdä enemmän ja osallistua. Kyl mä luulisin, että se vastuu jakautuu niin, että jokainen tekee sen minkä jaksaa ja kykenee, luulisin. (S1)

S2 toi esiin rehtorin ja hänen alaisuudessaan toimivan kehitysryhmän merkityksen vastuiden jakamiselle. Hän koki, että vastuu jakautuu työyhteisössä tasapuolisesti.

No rehtori on se ylin, ja sitten hänellä on tämä oma kehitysryhmänsä, jonka kanssa hän sitten pohtii asioita. Sen kehitysryhmän myötä jokainen meistä voi viedä asioita sitten sinne eteenpäin. Muuten meidät on sitten jaettu tiimeihin, joilla on erilaisia vastuualueita. [--]Ja sit jokainen hoitaa tietty oman alueensa, oman luokkansa vastuasiat. Aika tasapuolisesti täällä vastuu mun mielestä jakautuu. (S2)

Pienten koulujen opettajien kokemukset vastuun jakautumisesta heidän työyhteisöissään vaihtelivat kovasti. P6 koki vastuun jakautuvan tasaisesti, P4 pääsääntöisesti melko tasaisesti ja P5 erittäin epätasaisesti.

Vastuu jakautuu aika tasaisesti kyllä. (P6)

Kyllä se varmaan pääsääntöisesti aika tasapuolisesti. Mutta kyllä nyt kun on paljon asioita, mitkä on hoidettava, niin en osaa sanoa, ottaako kaikki yhtä paljon koppia. Varmaan jotkut toisissa asioissa, mitkä on niinkun omia vahvuusalueita, niin ottaa sitten vastuuta enemmän. Vaikea kysymys, jakautuuko se ihan tasan. Ei se ehkä ihan tasan ihan käytännön jutuissa mene. (P4)

Ei mee kyllä missään määrin tasan täällä vastuut. Mut on nimetty vastuuopettajaksi meistä kahdesta, mutta ei sen mun mielestä pitäis tarkoittaa sitä, että mä teen sitten kaikki juoksevat ja käytännön asiat ja jutut ton luokan vetämisen lisäksi. Muutama kymppi kuussa tästä maksetaan, jotain ihan minimaalista, tästä vastuuopen hommasta. Ei vastaa sitä, että toinen vetää lonkkaa ja heittäytyy ihan kädettömäks. (P5)

Suurten koulujen työyhteisöjen vuorovaikutus vaikutti aineiston perusteella olevan kaikissa tapauksissa toimivaa tai ainakin melko toimivaa.

Vuorovaikutus toimii tosi hyvin. (S1)

Ihan hyvin toimii mun mielestä, pääosin ainakin. [--]varmaan työyhteisössä kaikki tulee ihan ok toimeen, ja siellä uskaltaa keskustella. (S2)

Mun mielestä se on ihan ok. Siellä on niin monta erilaista persoonaa tommosessa melkein kolmenkymmenen opettajan porukassa, että kaikki tietysti ei ihan yhtä paljon juttele keskenään ja näin, mutta ei mulla ole kenenkään kanssa mitään ristiriitoja, eikä mun mielestä siellä muittenkaan välillä mitään varsinaisia ristiriitoja ole. (S3)

Pienten koulujen työyhteisöjen vuorovaikutustilanne osoittautui vaihtelevammaksi. Vain yksi kolmesta haastatellusta (P4) kertoi vuorovaikutuksen olevan toimivaa. Kahdessa muussa tapauksessa vuorovaikutuksessa vaikutti olevan suuriakin ongelmia.

Mun mielestä aika kivasti menee. yhdessä jutellaan mietitään, ja jos kaksin mietitään, niin sanotaan, että kysytään siltä kolmanneltakin. [--] Kaikki on sitä mieltä, että kaikilta ensin kysytään ja sit vasta päätetään. Et ei kukaan yksin sanele, se on mun mielestä ihan hyvä. Et ihan hyvä vuorovaikutus mun mielestä, vaikka ollaan erilaisia persoonia. (P4)

Ei toimi. Kun ei kohdata millään tasolla ihmisinä, niin tosi vaikeeta on minkäänlainen kommunikointi. Se menee sitten ihan tiuskimiseksi välillä ja mieluummin mäkin koitan sitten melkein niitä tilanteita välttää. (P5)

Vuorovaikutus kollegan kanssa on kyllä vähäistä, melkein olematonta. (P6)

Työyhteisön toimivuutta ja vuorovaikutusta tarkasteltaessa ja tutkittavien opettajien vastauksia analysoidessa kävi ilmi, että suurten koulujen työyhteisössä erilaiset persoonat ”sulautuvat” paremmin joukkoon, eivätkä henkilökemiat ole niin suuressa roolissa kuin pienten koulujen työyhteisöissä. Osoittautui, että kaksi pikkukoulujen opettajaa koki vuorovaikutuksen ja yhteistyön ainoan kollegansa kanssa vaikeaksi. Aineistosta on tulkittavissa, että tämä heikentää heidän kokemuksia työhyvinvoinnistaan, mikä lienee melko luonnollista. Jos ainoan tai vähäisten kollegojen kanssa ei koe olevansa samalla aaltopituudella, muuttuu koulun arkeen välttämättömästi kuuluva yhteistyö vaikeaksi ja työ sitä kautta vähemmän mielekkääksi.

Vastuun jakautumisen kokemukset olivat sekä suurissa että pienissä kouluissa vaihtelevia, joten tältä osin ei suurten ja pienten koulujen välillä näytä olevan merkittävää eroa. Vastuun jakautumisen luonne tosin eroaa työyhteisön koon muuttuessa, sillä suuremmassa yhteisössä vastuu jakaantuu helpommin ja luonnollisemmin opettajien vahvuuksien mukaan.

6.4 Työyhteisöstä saatava tuki

Tässä alaluvussa haen vastauksia alaongelmiin 2. ”miten opettajat kuvaavat työyhteisön vuorovaikutusta ja keskinäistä tukea suurissa ja pienissä kouluissa?” sekä 3. ”miten opettajat kiinnittävät huomiota työyhteisönsä hyvinvointiin?” Selvitän kysymyksiä teeman 3. ”työyhteisöstä saatava tuki” kautta.

Työyhteisöstä saatava tuki tai sen puute vaikuttaa oleellisesti työhyvinvoinnin kokemukseen. Tämä teema herättikin haastateltavissa paljon ajatuksia. Jokainen meistä tarvitsee kasvaakseen ja kehittyäkseen sekä negatiivista että positiivista palautetta. Työyhteisöissä palautteen antaminen ja saaminen ovat välttämättömiä asioita paitsi jokaisen yksilön työn arvioimisen kannalta myös työhyvinvoinnin kokemuksen kannalta. Palautteen antamisen ja vastaanottamisen vastuu on aina jokaisella itsellään, mutta myös esimiehellä on palautekulttuurin luomisessa suunnannäyttäjän tärkeä rooli. (Kaivola, 2003, 147.)

Koulun työyhteisössä on kaikin puolin tärkeää tiedostaa, että opettajilla on erilaisia vahvuuksia. Vahvuuksien hyödyntämisellä voidaan vaikuttaa varsin voimakkaasti myös yhteisön jäsenten työhyvinvointiin. Varsinkin suuressa koulussa opettajan työtä voidaan helpottaa ja jäsentää koulun toiminnan yhteisöllisillä ratkaisuilla. Tämä edellyttää, että koulun kulttuuriin kuuluu riittävästi keskustelua ja yhteistä suunnittelua. Nykyisin useissa kouluissa onkin toimivia käytänteitä, jotka mahdollistavat yhteisöllisen työskentelyn kaikkien hyväksi, kunkin opettajan vahvuusalueita hyödyntäen. Pienemmissä kouluissa vahvuusalueiden luontainen hyödyntäminen on tietysti hankalampaa henkilökunnan pienuuden ja sitä kautta vähäisemmän diversiteetin takia. (Raina & Haapaniemi 2007.)

Suurten koulujen opettajien vastauksista tuli ilmi se, että kaikki haastateltavat kokivat työyhteisöstä saadun tuen merkityksen tärkeäksi. Opettajat mainitsivat erilaisia kunkin työhyvinvoinnin kokemukseen vaikuttavia työyhteisöstä saatavia tukimuotoja. Kaksi kolmesta suurten koulujen opettajasta (S1 ja S2) kertoi saman luokka-asteen opettajan kanssa tehtävän yhteistyön olevan heille tärkeää.

Jos mä mietin tätä luokka-astetta, niin meillä hirveen mukavasti toimii yhteistyö, meillä on tosi samanhenkiset noi rinnakkaisluokan opettajat. On ollut mukavaa puuhata heidän kanssaan, mitä nyt yhteistyötä on tehty, et se on hirveen helppoo. Kyllä täytyy myöntää, että semmonen vertaistuki innostaa. Esimerkiks ennen joulua kun tehtiin jotain arviointijuttuja ja muuta yhdessä, niin se oli semmosta, että vaikka kaikki oltiin väsyneitä, niin se toimi se yhteistyö siinäkin ihan kaikilla tavoilla hyvin. Että siitä saa paljon, jaksaa tavallaan paremmin. (S1)

Luokka-astetiimityöskentely on kannustavaa, ettei tarvi tehdä kaikkee alusta loppuun ite. Ei aina tarte jokaisen keksiä kuvistoitä itse, vaan jaetaan ne ideat, että joku on aina keksinyt jonkun hyvän ja joku on sitten jossain muussa lahjakkaampi ja antaa ehdotuksia vaikka musiikkiin. Se on aika innostavaa. Ja sit muutenkin, varsinkin tossa meidän luokka-astetiimissä, aina pystyy käymään kysymässä vähän neuvoa ja hakea vähän vaikeissakin asioissa tukea. (S2)

Työyhteisön jäsenten taitojen ja vahvuuksien hyödyntäminen nousi myös esiin kaikkien suurten koulujen opettajien vastauksista. Mielestäni seuraava lainaus kiteyttää mainiosti ajatuksen, joka jollakin tapaa huokui jokaisen suuren koulun opettajan vastauksista:

Monen näköistä ideaa saa tietysti kun on puheissa toisten kanssa. Sitten on tämmönenkin asia vielä, tuli nyt mieleeni [--] että kun me kaikki ei osata aina ihan kaikkee, niin tämmösessä isossa työyhteistössä kuitenkin, sieltä yleensä löytyy aina joku asiantuntija joka pystyy neuvomaan esimerkiksi meikäläistä jossain tietokoneen käytössä tai jossain muussa. Monen näköisessä tilanteessa täältä kyl löytyy semmosta asiantuntija-apua. (S3)

Kaksi kolmesta suurten koulujen opettajista (S1 ja S2) mainitsi myös sen, että työyhteisöön vastikään liittyneet nuoret opettajat innostavat uusilla ideoillaan. Yksi opettajista (S2) mainitsi lisäksi sen, että vanhempien kollegojen kokemus on hänelle avuksi monessa tilanteessa ja neuvoa voi heiltä kysyä.

Meille on nyt viime vuosina tullut taloon paljon semmosta uutta nuorta verta, ja täytyy sanoo, että heillä tuntuu olevan paljon virtaa. He jaksaa puuhata erilaisten juttujen kanssa mitä tulee. Et siinä on semmosta ennakkoluulotonta mukavaa tekemisen meininkiä, mikä sitten heijastuu muihinkin. (S1)

Isommissa kouluissa työskentelee useimmiten luokanopettajien lisäksi vakituisesti myös muita ammattilaisia. Suurten koulujen opettajista S2 kertoikin kouluissaan toteutettavan moniammatillisen yhteistyön olevan tärkeää, toimivaa ja avuksi hänen työskentelylleen ja jaksamiselleen.

Erityisoppilaiden, tai erityistä tukea vaativien oppilaiden kanssa saa erityisopettajalta ja psykologilta tosi hyvin tukea. [--] Ja sitten on tää Nopsa-palaveriin otettu yks perhe, jossa on sitten kuraattori, perhetyöntekijä ja sosiaalityöntekijä ja rehtori ollut mukana. Nyt semmonen palaveri on taas tulossa, missä vähän tsekkailaan niitä asioita. Et ei siinä yksin joudu oleen. (S2)

Pienten koulujen opettajien vastauksista ilmeni, että työyhteisöstä saatava tuki on pienissä kouluissa määrällisesti vähempää kuin suurissa kouluissa. Tämä on luonnollisesti seurausta työyhteisön pienestä koosta. Tuen laatu näyttää puolestaan olevan voimakkaasti sidoksissa siihen, miten opettajat tulevat keskenään toimeen. Kaikki pienten koulujen opettajat nimittäin pitivät saamansa tuen kannalta oleellisena toimivia henkilökemioita kollegojen kanssa. Kahden haastattelun kohdalla (P5 ja P6) tilanne oli siltä osin huono. Yksi (P4) kyläkouluopettajista sen sijaan koki tilanteen henkilökemioiden osalta hyväksi ja sitä kautta yhteistyön hedelmälliseksi.

Kollegalta saa hyvin niukasti tukea. Oikeastaan ei ollenkaan. (P6)

Ei kyllä voi sanoa, että saisin tästä meidän työyhteisöstä, jos semmosta sanaa voi tässä edes käyttää, niin mitään tukea. Oon kyllä luovuttanut yhteistyömahdollisuuksien suhteen. Helpompi kun tekee vaan ite. Oon monta kertaa miettinyt, miten mahtavaa olis olla täällä hommissa jonkun hyvän opettajakaverin kanssa [--] mutta eihän näitä työkavereita, tai työkaveria, valita saa. (P5)

Tietokoneissa ja noissa teknisissä jutuissa mä oon ihan urpo. Että Liisa (nimi muutettu) on ollut se, kun se on nuorempi niin se tietää. Ja sit taas Pekka (nimi muutettu) tietää esimerkiksi Pedanetistä tosi paljon. Ne on semmoset, missä mää tuskailen, tommoset tekniset. Mun hermo ei kestä, jos mun pitäis säätää jotain pitkään. Ja kyllä sitten, jos on huoltajien kanssa jotain, niin ihan ollaan keskusteltu semmoseen liittyviä asioita, että miten kohdata sitten kun on haastava huoltaja tai joku on eri mieltä. Ne on ehkä semmosia, mitä on tullut nyt tässä keväällä, ne isoimmat ongelmat. Niihin ainakin on saanut molemmilta kollegoilta kivasti apua. (P4)

Kaikki pienten koulujen opettajat kertoivat myös kokevansa rehtorilta saadun tuen tärkeäksi. P5 ja P6 kokivat rehtorilta saadun ammatillisen tuen riittäväksi kun taas P4 toivoi rehtorilta enemmän osallistumista koulun arkeen ja esimerkiksi opetussuunnitelmatyöhön.

No rehtorilta saa kyllä tukea silloin kun tarvitsee, ja hän hoitaakin asioita ihan hyvin. Tosin tämmönen etärehtori ei pysty kaikkeen puuttumaan, eikä järjestelemään ja hoitamaan kaikkea tuolta kilometrien päästä. (P6)

Rehtori on kaikin puolin hyvä ja hoitaa asiallisesti kaikki hommat. Se on tosiaan aika tärkeää varsinkin tässä tilanteessa kun toltä kollegalta ei hirveästi apuja heru. (P5)

Rehtorilta nyt odottaisin siinäkin enemmän, ettei mulla oo esimerkiksi kehityskeskustelua ollut kolmeen ja puoleen vuoteen, vaikka se pitäis joka vuosi olla. Mutta en mä koe, että se on rehtorin syy, vaan hänellä on nyt liikaa, sen aika ei nyt tänne riitä. (P4)

Muun henkilökunnan, vaikkakin pienellä koululla satunnaisesti läsnä olevan, merkitys tuli esiin P5:n vastauksista. Muut pienten koulujen opettajat eivät vastaavia asioita maininneet.

Sen huomaa, miten erilaisia päivät on sillon kun täällä on vaikka kuraattori tai terveydenhoitaja paikalla. Silloin tuntuu, että on tavallaan niinkun työkavereita. Vaikee selittää... mutta usein täällä on semmonen olo, että ainoon kanssakäyminen on noiden lasten kanssa, ja sitten ajoittain vanhempien. Se on ihan terveellistä siis olla kanssakäymisissä muidenkin aikuisten kanssa, kun se on niin vähäistä se kanssakäyminen ton tän talon toisen opettajan kanssa. (P5)

Sekä pienten että suurten koulujen opettajat tuntuivat tiedostavan työyhteisöstä saatavan tuen tai sen puutteen vaikuttavan jaksamiseensa.

Kun sitä kuormitusta tulee, niin kun mä kerroin tossa aiemmin, viime vuosina se kuormitus on lisääntynyt ja lisääntynyt, niin on kiva huomata, ettei siinä ihan yksin oo. (S3)

Ne (työkaverit) on aika tärkeitä, että jos kaikki pitäis tehdä yksin ja kaikesta pitäis selvittää yksin, niin olis kyllä tosi suuri työ. Kyllä ne on tosi suuri voimavara. (S2)

Kyllähän se helpottaa elämää, että on nää työkaverit ja ne on niin joustavia. (P4)

Sitä vaan haaveilee, että olis tässä semmonen kaveri, jonka kanssa yhteistyötä oikeesti vois tehdä. Se olis kyllä ihan lottovoitto. Nyt tätä taakkaa ei kyllä jaeta ei sitten yhtään. (P5)

Suurten koulujen opettajista yksi (S1) ja pienten koulujen opettajista kaksi (P5 ja P6) kertoivat saavansa työhönsä tukea myös keskustelemalla samalla alalla työskentelevien ystäviensä tai puolisonsa kanssa, ja kokevansa myös tällaisen ”vertaistuen” tärkeäksi työssä jaksamisen kannalta.

Yllättävää kyllä, nykyinen naisystäväni on myös samalla alalla. Kyllä mun täytyy myöntää, että hänen kanssaan vähän puolin ja toisin toisiamme tuetaan. Joskus aiemmin ajattelin, että en välttämättä haluais vapaa-ajalla olla saman alan ihmisen kanssa, et se menis sitten enemmän työnteoks ja siitä ei pääse irti, mutta olin väärässä. [--] On semmonen ymmärtävä osapuoli, joka tietää sitten nää niinkun arjen haasteet, mitä tässä tulee tässä työssä, et mitä tää oikeesti nykyään on tää opettajan työ. Välillä tietysti vähän höyryjäkin on päästelty, mutta kiva on ollut, että olen voinut myös hänelle olla tukena. Et se on ollut tosi semmonen vastavuoroinen ja vuorovaikutteinen juttu. Ja monissa keskusteluissa huomannut, että okei, tähän voi saada tämmöstä vähän uutta näkökulmaakin niinkun sitä kautta. (S1)

No joo, on jonkin verran opettajia kavereina. Eihän sitä työstä viitsis vapaa-ajalla puhua, mutta joskus helpottaa kun saa jakaa näitä kokemuksia sellasten ihmisten kanssa, jotka tuntee alaa. Vertaistueksi sitä varmaan vois kutsua. Ja kyllä mä valitettavasti joudun kollegastakin joskus anonyymisti avautumaan. Ei sitä muuten meinaa kestää jos yksin päässään vaan sitä tilannetta kiroilee. (P5)

Vaimo on opettaja. Ja opettajakavereiden kanssa puhutaan. Ne ymmärtää tätä työtä ja sitä kautta saa tukea. (P6)

Tästä luvusta ilmenee mielestäni selkeästi, miten tärkeää työyhteisön tuki on opettajan työhyvinvoinnin ja jaksamisen kannalta. Haastatteluista selvisi hyvin se, että suurissa kouluissa työyhteisöstä saatavan tuen määrä on suurempaa ja laatu parempaa. Tämä kertoo mielestäni jotain siitä, että kahden tai kolmen opettajan kokoinen työyhteisö on hyvin toimiessaankin suppea, ja jossain tilanteissa sitä olisi mielekästä laajentaa laajemman tuen saamiseksi. Kurjin tilanne on tietysti silloin, jos pienen työyhteisön jäsenten henkilökemiat eivät kohtaa, kuten P5:n ja P6:n tapauksessa. Tällöin opettajat jäävät työssään ja arjessaan todella yksin.

6.5 Opettajan oma rooli työyhteisön jäsenenä

Tässä alaluvussa vastaan alaongelmaan 3. ”miten opettajat kiinnittävät huomiota työyhteisönsä hyvinvointiin?”. Teemoina tähän kysymykseen vastatessa toimivat 2. ”työyhteisön toiminta ja toimivuus” ja 3. ”työyhteisöstä saatava tuki”.

On tärkeää tiedostaa oma roolinsa työyhteisössä ja pyrkiä kehittämään sitä, miten itse toimii yhteisen työhyvinvoinnin edistämiseksi. Manka (2007, 137) korostaa työhyvinvoinnin parantamiseksi tehtävän muutoksen lähtöisyyttä itsestä, sillä muita yhteisön jäseniä on vaikeaa – ellei mahdotonta – muuttaa. Kaivolán (2003, 36–37) mukaan jokainen voi omalla asennoitumisellaan vaikuttaa työpaikan ilmapiiriin ja vastuu työyhteisön ilmapiiristä on jokaisella työntekijällä.

Kaikkien suurten koulujen opettajien vastauksista ilmeni, että he pyrkivät parantamaan omaa ja koko työyhteisön hyvinvointia olemalla vuorovaikutuksessa muiden opettajien ja työntekijöiden kanssa.

Keskusteleminen on mun mielestä tärkeätä ja sellanen positiivinen vuorovaikutus. (S2)

Olemalla vuorovaikutuksessa muiden kanssa. [--]Joidenkin kanssa aika paljon keskustellaan ja tuetaan toisiamme. (S3)

Isojen koulujen opettajista S1 ja S2 toivat esiin kommunikaation merkityksen, joskin hieman erilailla. S1 kertoi toimivansa siten, ettei kerro kaikkea, vaikka jokin harmittaisi tai hänen mielestään olisi parempi toimia toisin. S2 taas kertoi suoraan puhumisen – tosin positiivisuutta painottaen – kuuluvan hänen toimintatapoihinsa työyhteisön hyvinvoinnin edistämiseksi.

Ja sitten se, että ei ehkä aina sano sitä mitä mielessä on jos joku harmittaa, että miks ei tätä tehdä niin tai näin tai noin. Niin mä en välttämättä tuo sitä suullisesti esiin. Ei se tarkoita sitä, et mä hautoisin niitä sisälläni, mutta mä oon yrittänyt ottaa semmosen asenteen, että tehdään asiat näin ja ei nyt tarvi kaikista pienistä asioista alkaa vääntämään. Tietynlainen semmonen, etten kaikkiin asioihin jaksa kommentoida, semmonen napiseminen jostain pikkuasioista, niin en mä jaksa semmosia nyt enää. (S1)

Olemalla positiivinen ja sanomalla asiat sillä tavalla kuin ajattelee, ettei jää miksikään takanalkuttajaksi. Ja tuo omat mielipiteet myös siihen esille silleen järkevästi ja kuuntelee nyt toisia ja yrittää ottaa kaikki mukaan olemalla positiivinen, eikä aina jostain vaan mätkätä tai turhaan valita selän takana. (S2)

Pienten koulujen opettajien vastauksista heijastui luonnollisesti se, miten hyvin he kokevat ylipäättään tulevansa toimeen kollegansa tai kollegoidensa kanssa. P4 mainitsi aiemmin, että hänen työyhteisössään yhteistyö toimii. Hän kertoikin pyrkivänsä huomioimaan työkavereitaan ja kuuntelemaan, mitä heillä on sanottavana. Lisäksi hän kertoi oppineensa rajaamaan, mitä kuuluu hänen työtehtäviinsä.

Kyllä mä pyrin noita työkavereitani huomioimaan ja kuuntelemaan. Mä oon ehkä myös oppinut vähän itse rajaamaan, mitä teen. Mua auttaa hirveesti jaksosuunnitelmat, pääsee pois siitä kiireen tunnusta. (P4)

Sekä P5 että P6 kertoivat aiemmin, etteivät heidän henkilökemiansa kohtaa ainoan kollegan kanssa. Se heijastuu tässä kohdassa niin, että molempien vastaukset olivat melkoisen lyhyitä. Jossain määrin molemmissa haastattelutilanteista vastaajien kehon kielestä huokui jopa luovuttamisen henki, vaikkeivat he sitä sanallisesti niin vahvasti ilmaisseetkaan. Miksi yrittää parantaa työyhteisön hyvinvointia, jos toinenkaan ei sitä tee? Kuitenkin molemmat kertoivat edelleen pyrkivänsä positiivisuuteen kollegan kohtaamisessa.

Tottakai mä yritän olla ystävällinen ja käyttäytyä aikuismaisesti. Se on vaan joskus yllättävän rankkaa kun toinen ei välttämättä ees moikkaa kun tulee töihin tai kun lähtee kotiin. Tulee semmonen olo, että oonko mä ihan ilmaa. Vaikken itteeni arvota tuon kollegan näkemysten mukaan, niin silti kun täällä on vain kaks aikuista niin se tuntuu. (P5)

Mä yritän olla ystävällinen ja jutella. Niiden mahdollisuuksien mukaan, mitä täällä on. Silloin kun kohdataan, yritän muutaman sanan vaihtaa, joko työasioista tai muusta. (P6)

Tämän luvun tuloksissa korostuu mielestäni se, että suuremmassa työyhteisössä kullekin jäsenelle ”hankalalta” tuntuvien kollegojen merkitys tämän omalle työhyvinvoinnille ei ole läheskään niin suuri kuin pienissä työyhteisöissä. Vaikka suuriin opettajanhuoneisiin mahtuu enemmän erilaisia persoonia, niissä opettajilla on myös enemmän mahdollisuuksia valita, keiden kanssa työskentelee ja miten paljon on vuorovaikutuksessa. Tällainen valikoiminen on ihmiselle hyvin luontaista toimintaa. (Cantell 2011.) Sen sijaan 2–3 opettajaisissa kyläkouluissa on tehtävä yhteistyötä juuri sen kollegan tai niiden kollegojen kanssa, jotka siellä sattuu olemaan. Ei ole siis millään lailla mahdollista hakeutua sellaisen kollegan seuraan, jonka kanssa henkilökemiat luontaisesti kohtaisivat. Tilanne on jossain määrin jopa hieman armoton, kyse on pitkälti tuurista. Tietysti joissain tapauksissa on mahdollista, että esimies kiinnittää tällaisiin seikkoihin huomiota rekrytoidessaan henkilökuntaa. Kuten Manka

(2007) ja Kaivola (2003) painottavat, jokainen voi yrittää parantaa omaa ja kollektiivista työhyvinvointia ja työpaikan ilmapiiriä. Muutos lähtee kuitenkin aina itsestä. Joskus voi olla raskasta yrittää tällaista jos kokee, ettei kollega toimi vastaavalla tavalla. Opettajan työssä on kuitenkin niin paljon muutakin kuormittavaa, johon energiaansa ja keskittymistensä joutuu uhraamaan.

Kyläkoulun yhteistoiminta ei Kilpeläisenkään (2010, 133) mukaan synny kaikilta opettajilta helposti. Joillakin opettajapersoonilla on enemmän sopeutumisvaikeuksia kyläkoulumaailmaan kuin toisilla. Opettajat kokevat kyläkouluissa myös yksinäisyyttä omien ja/tai kollegojen puutteellisten vuorovaikutustaitojen takia. Jos kyläkoulun opettajapersoonat ovat vahvoja tai heillä on voimakkaita mielipide-eroja, voi ilmapiiri muuttua koulun yhteisen edun vastaiseksi. Kilpeläinen (2010) korostaakin esimiehen merkitystä ja vastuuta tällaisissa tilanteissa. Rehtorin tulisi toimia työilmaston yhtenäistäjänä ja näin parantaa niin opettajien työolosuhteita ja -hyvinvointia kuin koko koulun toimivuutta. (Kilpeläinen 2010) Tämä on tutkimuskohteenani olevissa kouluissa haastavaa, sillä rehtori on niissä niin vähän läsnä.

6.6 Työhyvinvointiin vaikuttavat fyysiset tekijät

Tässä alaluvussa tarkastelen opettajien työhyvinvointiin vaikuttavia fyysisiä tekijöitä ja sitä, millä tavoin ne eroavat pienissä ja suurissa kouluissa. Vastaan tässä luvussa alaongelmaan 1. ”miten opettajat kuvaavat työympäristöjään, erityisesti niiden kuormitustekijöitä suurissa ja pienissä kouluissa?” Selvitän kysymystä 4. teeman ”työhyvinvointiin vaikuttavat fyysiset tekijät” avulla.

Fyysisillä puitteilla on aina vaikutusta siihen, millaiseksi työhyvinvointi koetaan. Lienee selvää, että yleisesti ottaen suuremmissa kouluissa on parempi varustelutaso, enemmän tilaa ja tilankäytön mahdollisuudet ovat moninaisempia. Kilpeläisen (2010, 132) mukaan kyläkoulujen opettajat kokevat usein tyytymättömyyttä opetusvälineistön puuttumiseen sekä koulun tilojen vähäisyyteen ja heikkokuntoisuuteen. Toisaalta taas opettajat mieltävät usein kyläkoulujen sijainnin, miljöön sekä ympäristön virkistäväksi ja monikäyttöiseksi (Kilpeläinen 2010).

Tähän tutkimukseen osallistuneet kyläkouluopettajat olivat erittäin tyytyväisiä koulunsa lähiympäristöön ja miljööseen. Kaikki kolme heistä kehuivat koulunsa ympäristöä ja lähiluontoa hienoksi. Kaksi kolmesta (P4 ja P5) mainitsi hyödyntävänsä koulun ulkotiloja paljon myös opetuksessa ja kokevansa sen virkistäväksi myös oman työnsä kannalta.

Tosi hieno miljööhän täällä on ja toi lähiluonto on ihan mahtava juttu kaikkiaan. Ulkona ollaan ja opiskellaan paljon ja se tekee hyvää oppilaille ja tietysti myös mulle.

Tässä ammatissa kun ei luontaiseduilla sillä tavalla pääse mässäilemään, niin kyllä mä aurinkoiset päivät ulkona koitan sellaisiksi laskea. (P5)

Ulkoahan tää on hieno. Kun täs on toi järvi, sit on metsää, miljöönä kyllä hieno. Mahdollisimman paljon ulos. Yritän aika monilla tavoilla opettaa ja toi luonto täällä kyllä auttaa siinä ja antaa mahdollisuuksia vaikka mihin. (P4)

Suurten koulujen opettajien vastauksissa koulun ympäristö miellettiin järjestäen vähemmän viihtyisäksi, mutta pääosin kuitenkin käytännölliseksi.

Se on vaikee yhtälö, että jos miettii, että on tommonen asfalttipiha, vaikka siellä on noita leikkilaineita, niin onhan siitä aika vaikeaa mitään superviihtyisää saada. (S1)

Keskellä kaupunkia kun ollaan niin piha on sitten mitä on. On siinä kenttä ja tommonen ministadion, mut sekin vois olla vähän toiminnallisempi tai antaa mahdollisuuksia. Se on hyvin peruspiha ja aika pieni näin isolle oppilasmäärälle. (S2)

Pihalla sitten, kyllä siinä pihalla pystyy tekemään kaikenlaista, ja kävellen ja pyörällä pääsee sitten muualle aika nopeesti, liikuntapaikoille ja muille, että sijainti ihan ok. Ja pihallakin pystyy monennäköistä tekemään. (S3)

Kyläkouluopettajista kaikki kritisoivat jonkin verran koulurakennuksen ahtautta ja tilojen vähyyttä. Pienryhmätilojen puute nousi myös esiin kaikissa haastatteluissa. Yksi opettajista (P4) mainitsi myös ruokalan ja wc-tilojen ahtauden ja niistä seuraavat ruuhkatilanteet.

Tilaa on, sanotaanko, melko vähän. Luokkiin kyllä mahtuu, mutta jos tehdään vaikka ryhmätöitä, niin oppilaita joutuu laittamaan käytävään. (P6)

Luokat on ihan tilavia. Mut sitten käytävä ja ruokalahan on nyt tosi ahtaita, ja vessat, kun on niin paljon oppilaita, niissä on ruuhkaa. [--] Semmosia pienryhmätiloja ei oo yhtään eikä käytävillä oo tilaa, et vois laittaa ryhmiä tonne ja tonne ja tonne, et silleen vähän ahdasta on tietysti täältä sisältä. Mutta pärjätään, ja kohta voi olla ulkona koko ajan kun kelit lämpenee. (P4)

On tosi vähissä tilat täällä. Talvella, kun ei ulkona voi oikein opiskella, loppuu kyllä välillä mielikuvitus. Esimerkiksi enkuntunneilla tehdään, tai joudutaan tekemään, usein niin, että joku luokka-asteista tekee käytävässä kun toisen kanssa kuunnellaan kappaletta tai tehdään muita kuuntelutehtäviä. Olis kiva jos olis joku muu tila siinä. Luokkakin on sen verran pieni, ettei sitä oikein millään sermillä osiin jaeta. [--] Silloin kun täällä on vaikka kuraattori tai terkkari pitämässä vastaanottoa, niin toi meidän pikku opehuonekin on sitten koko päivän heidän käytössään. (P5)

Myös suurten koulujen opettajat kritisoivat koulurakennustensa tilojen ahtautta ja puutteellisuutta. Koulurakennukset miellettiin kaikissa vastauksissa ahtaiksi, kaikkien haastateltujen osalta tilanne oli se, että koulujen oppilasmäärä oli viime vuosina kasvanut lähes maksimitasolle. S1 ja S3 mainitsivat myös opetustilojen vanhanaikaisuuden.

No meillähän on kolme rakennusta, joista yksi on remontissa ja yhdestä on lohkaistu päivähoidolle tiloja. Ennenhän nää oli kaikki opetuskäytössä. Et kyllä tilaa on nyt tosi vähän ja on ahdasta. Täällä huomaa myös, että on ajan hammas purrut täällä, että jotkut tilat on ehkä jo vähän aikansa eläneitäkin. Ja kun oppilaita on paljon, niin kaikki tilankäyttö on jouduttu maksimoimaan. Meillä ei oo enää esimerkiksi tietokoneluokkaa, mikä aikaisemmin oli kanssa mukava, koska se mahdollisti vaikka mitä. (S1)

Kyllähän tää koulu on sisätiloilta vanhanaikainen. Jos pienryhmätilana on käytävä, niin ei se ihan tätä päivää oo. Kuitenkin pitäis oppilaiden päästä pienissä ryhmissä tekemään. Totta kai luokkaankin nyt sitten mahtuu monta ryhmää tekemään, mutta kyllä se silloin se hälyn määrä rupee nousemaan liialliseksi, eikä oo kyse ees mistään häirinnästä, että oppilaat häiritsisivät tai koheltaisivat, mutta jos siellä monta ryhmää keskustelee yhtä aikaa, niin kyllä meillä pitäis olla enemmän semmosia pienryhmätiloja, se nyt on ainakin ihan selvä. Ja onhan tää vähän tämmönen ankeen näköinenkin tää paikka täältä sisältä, että tota ei tää kyllä ihan nykyaikainen koulutalo enää kyllä ole. (S3)

Yhtään ylimääräistä tilaa ei oo, että ryhmän jakaminen on vaikeeta. Sit se on lähinnä käytävien hyväksikäyttöä. Ei oo mikään semmonen kauheen virkistävä tai luova oppimisympäristö. Joskus muistaa, että oli enemmän tilaa niin oli helpompi jakaa sitä ryhmää, mutta nyt ei oo siihen oikein mahdollisuuksia. Et hyvin perinteinen ja ahdas koulu kaiken kaikkiaan. (S2)

Suurten koulujen opettajista S2 ja S3 valittelivat myös työpaikkojensa sisäilmaongelmista, jotka tuntuvat nykyaikana jatkuvasti yleistyvän. S2 kertoi saavansa sisäilmaongelmista myös oireita, kuten nenän limakalvojen kuivumista ja veren vuotamista nenästä. S3 kertoi kollegojensa saavan oireita huonosta sisäilmasta ja itse kärsivänsä etupäässä puutteellisen ilmanvaihdon aiheuttamasta kuumuudesta etenkin lämpiminä elokuun päivinä. Kyläkouluopettajien vastauksissa sisäilmaongelmia ei mainittu.

Sitten kun on vähän joka tilassa näitä sisäilmaongelmia, niin tokihan se on vähän semmosta mietityttävää. Meillä on nyt täällä tää ilmanputsari, mutta päänsärkyä on mulla tosi paljon ja sitten noi nenän limakalvot on tosi kuivat, että iltapäivisin usein vuotaa verta nenästä. No, niillä mennään, mitä on annettu. (S2)

Sitten täällähän on ilmanvaihto, mutta ei ole ilmastointia. Ja sehän tietää sitä, että nykyään kun koko elokuu on aina hellettä, niin täällä ei meinaa pystyä olemaan koko elokuussa sisällä. Hiki valuu jo kun nousee seisomaan. Eikä se ilmanvaihtokaan ole varmaan ihan riittävä. [--] Sisäilmaongelmista vielä, niin kyllä esimerkiksi teknisen työn luokassa ilmeisesti sisäilmaongelmaa on, ja liikuntatiloissakin ne pesuhuoneet, suihkut ja pukuhuoneet, ei niissäkään ole minkään valtakunnan ilmanvaihtoa mun mielestäni. Siihen nähden ihmeen vähän siellä on terveydellisiä ongelmia ilmennyt. Jotkut opettajat on kyllä oireilleet paljonkin. (S3)

Kaksi kyläkouluopettajaa otti esiin opetusvälineiden puutteellisuuden. P4 ei kokenut sitä työelleen kovin haitallisena, sillä hänen työtapansa sopivat niukan välineistön kanssa toimimiseen. P5 koki

opetus- ja muun välineistön niukkuuden ja esimerkiksi oppikirjojen vanhuuden haitalliseksi työnsä ja sitä kautta myös hyvinvointinsa kannalta. P6 oli tyytyväinen koulunsa opetusvälineistöön.

Me tehdään aika paljon ite, koska meillä ei oo ees kirjoja, esimerkiks historiaan. Sitä me ollaan rakennettu ton aikajanan perusteella ja sit sieltä kuvia ja erilaisia projekteja. Nyt mä kokeilin ekan kerran, että on aiheena Suomi Ruotsin vallan alla, ja kysyin lapsilta että millä eri tavoin tätä vois opiskella. Sit me kirjattiin niitä ylös ja sielt tuli kaikkee sarjakuvaa ja elokuvaa ja lautapeliä ja nettipeliä. Onhan täällä vähän suppeesti noita opetusvälineitä, muttei se tälläsessä juuri haittaa. (P4)

Kirjat on vanhoja, enkä tykkää vaikka tosta historian kirjasarjasta yhtään. [--] Liikuntavälineet on vanhoja ja kehoja ja niitä on vähän. Sitten semmonen mun työhön liittyvä ergonominen juttu kun kopiokone. Tohon saa just ja just mahtumaan sen matikan oppaan toisen sivun. Toinen puoli kirjaa roikkuu sitten sieltä kannen alta. Ja sit kun teet vaikka monisivuisia kokeita niin siinä saa sitten viettää vähän laatuaikaa sen nitojan kanssa kun toi konehan ei esimerkiks siihen nitomiseen taivu. Eikä A kolmosten ottamiseen. (P5)

Ihan hyvin on opetusvälineistöä käytössä. Sähköisiä oppimisympäristöjä pitkälti käytän, eikä olla niinkään enää kirjojen varassa. Liikuntavälineitä ja muuta sellaistaakin täällä on kyllä paljon. (P6)

Kaikki suurten koulujen opettajat kokivat käytössään olevien oppikirjojen ja niihin liittyvien sähköisten materiaalien määrän ja laadun hyväksi. Myös opetusvälineistön runsautta ja monipuolisuutta kiiteltiin. Yhdessä vastauksessa (S1) kritiikkiä sai ainoastaan välineistön ”ripottelu” ympäri koulua erilaisiin varastotiloihin.

Opetusvälineistä, kyl niinkun materiaalia löytyy, mut se on taas kun se on siroteltu sinne ja tänne, niin se ehkä tuo omat haasteensa. Varsinkin sijaisille. Kaikennäköisiä havaintovälineitä on hyvin, ja liikuntavälineitä on kans viime vuosina tullut kivasti lisää. (S1)

Nämä oppikirjat, mitä meillä on ja niihen liittyvät sähköiset materiaalit, kyllä ne kaiken kaikkiaan hyvin tukee opetusta. (S2)

Tietoteknisten laitteiden, kuten kannettavien tietokoneiden ja tablettien määrä koettiin kaikissa suurten koulujen opettajien vastauksissa oppilasmäärään nähden hyvin pieneksi. Tämä aiheuttaa haastateltujen mukaan hankaluuksia myös opetustyöhön.

Meillä on noin puolelle luokalle läppärit ja nyt taitaa olla pädejä hommattu noin puolelle luokalle, mikä on ihan hyvä askel eteenpäin. Mutta luulen, että jos puhutaan koulusta, jossa on noin 450 oppilasta, niin voisi niitä huomattavasti enemmänkin olla, sanotaan näin. (S1)

Mutta jos tosiaan niiden oppilaiden pitäis niitä tietokoneita ruveta uuden OPS:n mukaan enempi käyttämään, tai yleisesti ottaen tietotekniikkaa ruveta käyttämään

päivittäin, niin eihän niiden laitteiden määrä ole sitten missään suhteessa oppilasmääriin. Et jos täältä nyt löytyy about luokalliselle läppäreitä ja pädejä tällä hetkellä, niin eihän se nyt oo millään lailla riittävä. (S3)

Kyläkouluopettajista yksi (P5) koki tietoteknisten laitteiden määrän koulussaan pieneksi ja niiden laadun huonoksi ja vanhanaikaiseksi. P6 puolestaan koki, että laitteita on tällä hetkellä riittävästi oppilasmäärään nähden. P5 ei maininnut tietotekniikkaa opetusvälineistä kysyttäessä.

Tietokoneita täällä on naurettavan vähän, taitaa olla yhteensä viis tai kuus, joista kaksi on opettajien koneita. Niillä pitää vaan pärjätä. Tekniikka on muutenkin vanhaa ja vanhanaikaista. Toi (data)tykki huutaa kuin viimeistä päivää ja johtoja saa väännellä, että värit näkyis. Just näytin fykessä videoo auringosta ja katseltiin siinä sitten sinivihreetä aurinkoo. (P5)

Täällä on nyt enemmän noita koneita kuin vaikka viime vuonna ja sitten on noita pädejä. Se on hyvä parannus. Hyvin näillä kyllä pärjätään. (P6)

Tutkiessani niitä fyysisiä puitteita, joissa opettajat työtänsä tekevät, osoittautuivat sekä suuret että pienet koulut sisätiloiltaan puutteellisiksi ja vanhanaikaisiksi. Siltä osin merkittävää eroa ei siis löytynyt. Hieman yllättäen sisäilmaongelmia ilmeni nimenomaan isoissa kouluissa, jotka ovat rakennuksina kuitenkin pieniä kouluja uudempia. Pienten koulujen eduksi ilmeni myös miljöö ja ympäristö, jotka opettajat kokivat virkistäviksi ja työtään helpottaviksi seikoiksi.

Opetusvälineistön saatavuuden ja monipuolisuuden suhteen asiat olivat paremmin suurissa kouluissa. Kuitenkin tietotekniikan osalta kaluston puutteellisuutta valittelivat enemmän suurten koulujen opettajat.

Seuraavassa luvussa teen yhteenvedon ja johtopäätökset tutkimustuloksista. Lisäksi arvioin tutkimuksen luotettavuutta ja esittelen tutkimusprosessini aikana mieleeni nousseita jatkotutkimusideoita.

7. JOHTOPÄÄTÖKSET

7.1 Yhteenveto

Seuraavassa esittelen tutkimuksen tulokset tiivistetysti, tutkimuskysymyksiäni vastaavina kokonaisuuksina.

Aloitan ensimmäisestä alaongelmasta: ”miten opettajat kuvaavat työympäristöjään, erityisesti niiden kuormitustekijöitä, suurissa ja pienissä kouluissa? Aineistosta selvisi ennakkoletuksiani vastaavasti, että työympäristöt ovat suurissa ja pienissä kouluissa erilaisia. Myös kuormitustekijät niissä eroavat toisistaan ja yhteiset kuormitustekijät painottuvat eri lailla. Osa opettajan työssään kohtaamista kuormitustekijöistä voidaan nähdä vallitsevan koulutuspolitiikan aikaansaannoksena. Pienten koulujen resurssit on ajettu minimiin ja tästä aiheutuu kiirettä ja tarve työskennellä hyvin pienen työyhteisön tuella. Suurten yksiköiden näkökulmasta tehokkuusajattelu aiheuttaa suuria ryhmäkokoja ja tätä kautta myös kiirettä. Isot luokkakoot suurine oppilasmäärineen aiheuttavat opettajalle runsaasti työtä, ja työmäärää lisäävät erilaiset paperityöt ja kirjaamiset, jotka nousivat esiin etupäässä suurten koulujen opettajien vastauksista. Pienten koulujen opettajat kokivat luokkakoot sopiviksi. Yhdysluokkaopetus koettiin haastavaksi ja hektiseksi, muttei ylivoimaisen kuormittavaksi. Kiireen tuntua pienissä kouluissa sai vastaajien mukaan aikaan lähinnä henkilökunnan vähyys ja siitä aiheutuva runsas valvontavastuu.

Myös fyysisinä ympäristöinä ja puitteiltaan suuret ja pienet koulut eroavat toisistaan. Kyläkouluopettajat olivat tyytyväisiä koulujensa miljööseen ja ulkotiloihin ja mainitsivat ne työhyvinvointia parantaviksi elementeiksi. Suurten koulujen ulkotilat koettiin karummiksi, mutta käytännöllisiksi. Sisätilojen ahtautta koettiin niin suurissa kuin pienissä kouluissa. Sisäilmaongelmista aiheutuvaa oireilua ilmeni vain suurten koulujen opettajien vastauksista. Opetusvälineistön osalta tilanne näyttäisi olevan suurten koulujen eduksi. Pienten koulujen opettajista kaksi koki opetusvälineistön laadun ja valikoiman huonoksi. Tietotekniikan osalta puutteita ilmeni sekä suurissa että pienissä kouluissa.

Suurten ja pienten koulujen välille on vaikeaa saada suurta eroa aineistossani ilmenevien kuormitustekijöiden suhteen. Kuormittavat tekijät ovat erilaisia, mutta määrällisesti ne

menevät melko tasan. Tulkitsisin kuitenkin aineistoni perusteella, että ilmapiiri on pienissä kouluissa astetta leppoisampi ja vähemmän hektinen.

Seuraavaksi tiivistän alaongelmaan 2 ”miten opettajat kuvaavat työyhteisön vuorovaikutusta ja keskinäistä tukea suurissa ja pienissä kouluissa?” liittyvät tulokset. Vuorovaikutus osoittautui aineiston perusteella toimivan suurissa kouluissa pieniä kouluja paremmin. Kyläkouluopettajista kaksi kertoi kokevansa merkittäviä hankaluuksia vuorovaikutuksessa ainoan kollegansa kanssa. Kyläkoulujen opettajat kokivat erityisen tärkeäksi sen, että työtovereiden tulisi olla samanhenkisiä. Henkilökemioiden vaikutukset korostuvat työyhteisön pienentyessä, ja yksittäisen työyhteisön jäsenen vaikutus yhteisön työhyvinvointiin korostuu. Suurten koulujen opettajien vastauksista ilmeni, että vaikka joukkoon mahtuu erilaisia persoonia, ne myös sulautuvat paremmin suurempaan yhteisöön ja syntyy mahdollisuuksia valita, keiden kanssa yhteistyötä tiiviimmin tekee.

Vastuun jakautumisen kokemukset vaihtelivat sekä pienissä että suurissa kouluissa, tältä osin niiden välille on siis aineiston perusteella vaikeaa löytää selkeää eroa. Vastuun jakautuminen juontaa aina vahvasti yksittäisen koulun toimintakulttuurista. Toki pienissä työyhteisöissä siihenkin vaikuttavat runsaasti myös henkilökunnan keskinäiset välit.

Työyhteisöstä saatava tuki koettiin kaikissa vastauksissa tärkeäksi. Sen puutetta valitteli kaksi kyläkouluopettajaa. Suurissa kouluissa työyhteisöstä saatava tuki näyttäisi olevan parempaa niin määrällisesti kuin laadullisestikin. Pienissä kouluissa tähänkin vaikuttavat valtavasti työntekijöiden henkilökemiat. Kaksi kyläkouluopettajaa kokivat, ettei tukea kollegalta juuri saa. Samat haastateltavat kokivat myös, etteivät tule kovinkaan hyvin toimeen ainoan kollegansa kanssa.

Kolmas alaongelmani kuului: ”miten luokanopettajat kiinnittävät huomiota työyhteisönsä hyvinvointiin?”. Suurten koulujen opettajien vastauksista nousi selkeästi esiin kommunikaation ja onnistuneen vuorovaikutuksen merkitys. Ennen kaikkea oli mukavaa havaita, että opettajat kiinnittävät tietoisesti huomiota onnistuneeseen vuorovaikutukseen. Selvisi myös, että molemminpuolinen tuki työkavereiden välillä kuului suurten koulujen opettajien työkalupakkeihin.

Pienissä kouluissa tähänkin kysymykseen liittyvät vastaukset riippuivat paljolti siitä, miten hyvin vastaajat kertoivat tulevansa kollegansa tai kollegojensa kanssa toimeen. Vain yhden kolmesta vastaajasta tilanne oli tältä osin hyvä. Kaikki kertoivat silti pyrkivänsä olemaan ystävällisiä kaikesta huolimatta. Silti vähintäänkin rivien välistä oli luettavissa se, että joskus vuorovaikutuksen välttäminen, etenkin hankalissa tilanteissa, voi olla oman työhyvinvoinnin kannalta helpompi ratkaisu kuin vuorovaikutukseen pyrkiminen väkisin.

Tutkimuksen tavoitteena oli vertailla työhyvinvointitilanteita pienissä ja suurissa kouluissa. Aineistoni perusteella on kuitenkin vaikeaa sanoa, kokevatko suurten vai pienten koulujen opettajat työhyvinvointinsa lopulta paremmaksi. Arvelin alun perin, että yleistystä voi olla vaikeaa tehdä. Työhyvinvoinnin kokemukseen vaikuttavia muuttujia tuli aineistoa analysoidessa esiin paljon, ja niiden tiedostaminen on työhyvinvoinnin kehittämisen kannalta mielestäni oleellisempaa kuin selkeän eron löytäminen pienten ja suurten koulujen työhyvinvointitilanteiden välille tai koulujen asettaminen ”paremmuusjärjestykseen” niiden koon perusteella.

Pienissä kouluissa työpahoinvointiin liittyvät tekijät tuntuivat kulminoituvan vuorovaikutukseen liittyviin ongelmiin. Kääntöpuolena tälle ilmeni, että mahdollinen pienten koulujen työntekijöiden samanhenkisyys voi olla pienelle työyhteisölle suuri voimavara. Suurissa kouluissa monipuolisesta työyhteisöstä saatava tuki nousi suureksi työhyvinvointia lisääväksi tekijäksi. Niissä suurimmiksi työhyvinvointia heikentäviksi tekijöiksi osoittautuivat suurten ryhmäkokojen aiheuttama kiire ja työn määrä.

Löysin aineisosta suurille ja pienille kouluille tyypillisiä piirteitä, mikä on mielestäni tärkeintä työhyvinvoinnin kehittämisen kannalta käytännössä, koulun kokoon liittyvät tekijät huomioiden. Seuraavassa alaluvussa pohdin kriittisesti saamiani tuloksia.

7.2 Pohdinta

Tutkimukseni on luonteeltaan tapaustutkimus, ja sen tuloksia on vaikea yleistää. Kuitenkin suuri osa saamastani tiedosta oli melko lailla linjassa ennako-olettamusteni ja aikaisempien tutkimusten kanssa. Sekä suurissa että pienissä työyhteisöissä on positiiviset ja negatiiviset puolensa. Aineelliset resurssit tuntuivat olevat suurissa kouluissa suhteellisesti pienemmät ja se näkyi eritoten suurina opetusryhminä ja niiden opettajalle aiheuttamana kuormituksena. Pienen yhteisön aineettomat resurssit ovat usein rajalliset, ja vaikka suurissa yhteisöissä aineettomia resursseja on enemmän, voi niiden tasapuolinen hyödyntäminen voi olla haasteellista. Pienessä yhteisössä yksittäisen työntekijän merkitys muiden hyvinvoinnille korostuu. Manka (2007, 53) puhuu työn hallinnan tunteesta, joka on oleellinen kulmakivi työhyvinvoinnille. Ylimääräiset kuormitustekijät heikentävät tätä hallinnan tunnetta ja saavat työntekijän voimaan huonommin. Työn mielekkääksi kokeminen edellyttää työntekijän osaamisen käyttömahdollisuuksia, tehtävien hahmottumista kokonaisuudesta ja työn merkityksellisyyttä. (Manka 2007, 53.) Lienee niin, että kaiken työn, jonka opettajat kokevat

ylimääräiseksi, he kokevat myös jossain määrin merkityksettömäksi tai sellaiseksi, joka kuuluisi jonkin toisen ammattilaisen tehtäviin.

Haastatteleman suuren koulun opettajat kokivat työtehtäviensä lisääntyneen ja pirstaloituneen muuttuneiden lainsäädännön ja käytänteiden takia. Pienten koulujen opettajat eivät tällaisista ongelmista maininneet. Opettajan työssään kokemat kuormitustekijät vaikuttavat työhyvinvoinnin kokemuksiin. Kiire koettiin sekä suurilla että pienillä kouluilla työhyvinvointia heikentävänä tekijänä. Suurten koulujen opettajat mainitsivat kiireen johtuvan suurista opetusryhmistä, itse opetustyöhön liittymättömistä ylimääräisistä työtehtävistä sekä lisääntyneistä paperi- ja kirjaamistöistä. Pienillä kouluilla kiireen tuntua aikaansaivat henkilökunnan vähyys ja osin myös yhdysluokkaopetuksen vaatimukset.

Samanhenkisyys on yleinen pienten koulujen opettajien kokema positiivinen tunne ja parhaimmillaan valtava voimavara, mutta sen kääntöpuolena on negatiivinen ilmapiiri silloin, jos työtovereiden kemiat eivät kohtaa (Kilpeläinen 2010). Tässä tutkimuksessa tarkasteltujen pienissä yhteisöissä työskentelevien kyläkouluopettajien tilanteissa tuntui selvästi olevan eroja. Vain yksi heistä koki tulevansa hyvin toimeen työkavereidensa kanssa ja olevan heidän kanssaan samanhenkinen. Kaksi muuta kyläkouluopettajaa taas kokivat melko lailla päinvastoin. Ennakko-olettamukseni oli, että pienessä työyhteisössä yksittäisen jäsenen merkitys toisen hyvinvointiin on merkittävämpi kuin suuressa. Näin näyttäisi saamieni tutkimustulosten valossa olevan. Räisänen ja Roth (2012, 184) painottavat, että erilaisten persoonien on vaikeaa ymmärtää toistensa ajattelutapoja ja käyttäytymistä, varsinkin jos ei eroja tiedosteta. Ihmisten erilaisuus voi olla syynä huonoon vuorovaikutukseen, sillä se, miten toisen ihmisen koemme, riippuu pitkälti kummankin osapuolen temperamentista ja niiden keskinäisestä yhteensopivuudesta (Manka 2007, 120). Erilaisten persoonien joutuessa työskentelemään keskenään, on ärsyttäväksi ja hankalaksi koetun ihmisenkin kanssa käytännössä vain yritettävä tulla toimeen (Räisänen & Roth 2012, 191). Kaksiopettajaisessa kyläkoulussa, jossa luontaiset kohtaamishetket kollegan kanssa ovat aineistonikin perusteella kortilla, voi kuitenkin helposti käydä niin, että opettaja kokee helpommaksi välttää vuorovaikutusta toisen kanssa kuin yrittää ymmärtää tätä. Haastattelemistani opettajista P5 ja P6 saattoivat kokea näin.

Kaiken kaikkiaan, sekä suurissa että pienissä kouluissa näyttäisi olevan vahvuutensa ja heikkoutensa. Mielestäni olisi tärkeää, että resursseja lisättäisiin, ja niitä kohdennettaisiin kouluihin tasapuolisesti, ja pyritäisiin näin tukemaan jokaista työyhteisöä ottamalla parhaalla mahdollisella tavalla huomioon niiden tilanne ja omaleimaisuus. Kaikkien koulujen vahvuuksia pitäisi pyrkiä tukemaan ja heikkoja puolia vahvistamaan. Olisi mielestäni tärkeää ottaa opettajien ominaisuudet ja luonteenpiirteet paremmin huomioon heitä kentälle sijoitettaessa. Kaikki opettajat eivät välttämättä

sovellu parhaalla tavalla äärimmäisen pieniin työyhteisöihin. Näyttää myös siltä, ettei resursseja ole oikein minkään kokoisilla kouluilla tarpeeksi. Jatkuva tehokkuuden lisääminen aiheuttaa sen, että pienet koulut toimivat minimiresursseilla ja suuret koulut pursuavat oppilaita. Sekä suurten että pienten koulujen arki koetaan tällä hetkellä kiireiseksi ja kuormittavaksi.

7.3 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusehdotukset

Tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa puhutaan usein reliaabeliudesta ja validiudesta, jotka ovat peräisin määrällisen tutkimuksen maailmasta. Näiden termien lähtökohtana on ajatus siitä, että tutkija voi päästä käsiksi objektiiviseen todellisuuteen ja totuuteen. Kuitenkin, etenkin laadullisessa tutkimuksessa, jossa tutkimusaineistoa ei kerätä mittaamalla, tutkijan ennakko-oletukset ja käsitykset vaikuttavat tutkimustuloksiin, jotka ovat tutkijan parhaansa mukaan tekemiä tulkintoja. Myös olosuhteet vaikuttavat. Haastattelut ovat luonteeltaan dynaamisia ja merkityksiä tuottavia tilanteita. Ei siis voida olettaa, että yhdessä tilanteessa annetut vastaukset toistavat identtisesti toisessa tilanteessa annettuja, sillä vastausten tuottamisolosuhteet vaihtelevat. Tämän takia pyrin tekemään haastattelutilanteista vastaajille ja itselleni mahdollisimman paineettomia huomioimalla muun muassa järkeväen aikataulutuksen, riittävän pitkän ajan varaamisen sekä rauhallisen haastattelupaikan järjestämisen. (Hirsjärvi & Hurme 2005, 185–186.)

Laadullisessa tutkimuksessa reliaabeliuden käsite koskee pikemminkin tutkijan toimintaa kuin esimerkiksi haastattelijan vastauksia, jotka eivät reliabiliteetin käsitteen mukaisesti ole toistettavissa identtisesti kerrasta toiseen. Keskeistä onkin, että tutkija ottaa huomioon kaiken kerätyn aineiston ja analysoi sen mahdollisimman luotettavasti. Vaikka haastattelujen tulos on aina tutkijan ja tutkittavien yhteistoiminnan seurausta, on tärkeää, että tutkimuksen tulokset heijastavat mahdollisimman täydellisesti tutkittavien ajatusmaailmaa. (Hirsjärvi & Hurme 2005, 186–189.)

Validiuden muodoista laadullisessa tutkimuksessa on kenties keskeisin rakennevalidius. Tutkimuksen tulee koskea sitä, mitä sen on oletettu koskevan. Tutkimuksessa käytetyn käsitteistön tulee siis vastata ja kuvata tutkittavaksi valittua ilmiötä. Tutkijan on myös dokumentoitava, miten hän on päätenyt luokittamaan ja kuvaamaan tutkittavien kokemusmaailmaa juuri niin kuin hän on sen tutkimuksessaan tehnyt. Tutkijan valitsemien menettelyjen perusteleminen uskottavasti on siis tutkimuksen luonteen kannalta oleellista, vaikka hyväksyttävä on sekin, että

toinen tutkija voi päätyä erilaiseen tulokseen ilman, että sitä on pidettävä tutkimusmenetelmän tai tutkimuksen heikkoutena. (Hirsjärvi & Hurme 2005, 186–189.)

Kvalitatiivinen tutkimus ja teemahaastattelu tutkimusmenetelmänä vaativat luotettavuuden tarkkailua tutkimuksen eri vaiheissa. Ennen aineiston keruuvaihetta kiinnitin huomiota siihen, että haastattelurunkoni olisi tutkimuskysymysteni kannalta mahdollisimman kattava ja täsmällinen. Varmistin myös, että äänityslaitteisto toimii ja äänenlaatu on riittävän hyvä luotettavan litterointiprosessin takaamiseksi. (Hirsjärvi & Hurme 2005, 184.)

Haastattelutilanteet sujuivat mukavasti ja tunnelma oli niissä avoin ja paineeton. En havainnut kenenkään haastateltavan jännittäneen tilanteita. Osa haastatelluista oli pyytänyt kysymykset etukäteen nähtäviksi, osa puolestaan halusi vastata kysymyksiini hetkessä ja spontaanisti. Kaikilla haastatelluilla oli toki etukäteen tiedossa, mitä tutkimukseni tulisi käsittelemään.

Litteroin haastattelut tuoreeltaan, mikä helpotti tilanteiden muistamista ja sitä kautta osaltaan laadukkaan analyysiprosessin aloittamista. Litterointivaiheessa ei ongelmia äänen kuuluvuuden tai selkeyden kanssa ilmennyt, sain siirrettyä haastateltavien vastaukset tekstimuotoon sellaisenaan ja ongelmitta. (Hirsjärvi & Hurme 2005, 184–185.)

Olen tietoinen, että kuuden haastateltavan opettajan otannalla ei saada kovin yleisluontoisia tutkimustuloksia, mutta uskon aiheen muutenkin olevan vaikeasti yleistettävissä. Tutkimukseni oli siis luonteeltaan tapaustutkimus, jonka avulla tarkoitukseni oli kuvata opettajien arkeen ja työhyvinvointiin vaikuttavia ilmiöitä ja löytää pienille ja suurille kouluille tyypillisiä piirteitä. Tutkimusaiheeni hyvin subjektiivisen luonteen takia halusin käyttää avoimia kysymyksiä, sillä uskoin niiden antavan mielenkiintoista, yksityiskohtaista ja yllättävääkin tutkimusongelmiin liittyvää tietoa. Mielestäni näin kävikin. Työyhteisöt ovat aina yksilöllisiä, ja niiden dynamiikkaan vaikuttaa lukematon määrä muuttujia. Kuitenkin, työyhteisön koko antaa kiistatta oman viitekehyksensä sille, millä tavoin ja millä resursseilla työyhteisön on mahdollista toimia. Yhteisöllisyys on suuressa ja pienessä työyhteisössä vähintäänkin erilaista, mutta yleistystä sille, onko suuri vai pieni työyhteisö toimivampi, ei tämän tutkimuksen perusteella voi tehdä. Uskon, että tämän kaltaisilla tutkimuksilla voidaan silti luotettavasti kartoittaa nimenomaan niitä yleismaailmallisia seikkoja, jotka opettajien työhyvinvoinnin kokemuksiin erikokoisissa kouluissa vaikuttavat.

Tutkimusaiheeni muodostui alun alkaen omista työkokemuksistani syntyneestä mielenkiinnosta suurten ja pienten koulujen välisiä eroja kohtaan. Tutkimusta tehdessäni mielenkiintoni aiheita kohtaan syveni entisestään. Lienee mahdotonta absoluuttisesti mitata sitä,

voivatko suureten vai pienten koulujen opettajat paremmin, sillä kaikki ihmiset ja yhteisöt ovat ainutlaatuisia ja erilaisten persoona- ja muiden kombinaatioiden määrä työyhteisöissä on lukematon. Silti on löydettävissä pienille ja suurille työyhteisöille tyypillisiä vahvuuksia ja ongelmia, joiden tutkimista pidän asioiden tiedostamisen, ja sitä kautta työhyvinvoinnin edistämisen kannalta tärkeänä.

Kentällä törmää usein siihen, kuinka härkäpäisesti kyläkouluopettajat puolustavat omia koulujaan ja niiden toimivuutta. Vastaavaa tekevät suurten koulujen opettajat. On mielestäni harmillista, että koulujen koko jakaa opettajat poteroihinsa. Olisi hedelmällisempää keskittyä siihen, millaiset persoonat saavat missäkin olosuhteissa aikaan parasta niin, että he myös voisivat työssään hyvin. Koen, ettei rekrytoinneissa välttämättä oteta tällaisia tekijöitä täydellisesti huomioon, vaan opettajat päätyvät työpaikkoihinsa enemmän sattuman kautta. Kun työvuosia sitten kertyy useita, jopa kymmeniä, vain tietynlaisissa olosuhteissa, ei ole suoranainen ihme, että omia työskentelyolosuhteita ja -tapoja puolustetaan lähes härkäpäisesti.

Voisi olla hedelmällistä selvittää lisää pienten ja suurten koulujen ominaisuuksista myös opettajien kannalta ja hyödyntää saatuja tietoja tulevaisuuden koulutyön kehittämisessä. Mielestäni tämän kaltaisille tutkimuksille on siis yhteiskunnallista tilausta.

LÄHTEET

- Aho, I. 2011. Mikä tekee opettajasta selviytyjän? Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy - Juvenes print.
- Ahonen, S. 2003. Yhteinen koulu – tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, P. 1995. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Autti, O. & Hyry-Beihammer E. K. 2009. Kyläkouluverkko tuhoutumassa – koulujen lakkauttaminen jatkuu kiivaana. Kasvatus & aika 3 (4), 54–63.
- Cantell, H. 2011. Vaikeat vanhemmat, kurjat kollegat? Ratkaiseva vuorovaikutus aikuisten kesken. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Eskola, K. 2007. Iän merkitys hoitajien, opettajien ja palomiesten työssä. Teoksessa K. Kauppinen & J. Evans (toim.) Monikko – tasa-arvo monimuotoisissa työyhteisöissä. Helsinki: Euroopan sosiaalirahasto, 57–71.
- Hakanen, J. 2006. Opettajien työn imu ja työuupumus. Teoksessa M. Perkiö-Mäkelä, N. Nevala & V. Laine (toim.) Hyvä koulu. Helsinki: Työterveyslaitos, 29–42.
- Helakorpi, S. 2001. Innovatiivinen tiimi- ja verkostokoulu. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2005. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Holappa, A-S. 2014. Pienten koulujen yhdysluokkaopetuksen kehittäminen osana opetussuunnitelmauudistusta. Kasvatus 45 (3), 274–279.
- Hämäläinen, P. 2005. Ihmisen kokoinen työyhteisö – avaimia hyvään vuorovaikutukseen. Hämeenlinna: Tammi.
- Jantunen, T. & Haapaniemi, R. 2013. Iloa kouluun – avaimia kouluviihtyvyyteen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kaivola, T. 2003. Työpaikan ihmissuhteet. Helsinki: Kirjapaja.
- Karlberg-Granlund, Gunilla. 2014. Vilkas kyläkoulukeskustelu – heikko signaali koulutuksen kestävästä kehityksestä. Kasvatus 45 (3), 257–262.
- Kilpeläinen, R. 2010. Kyläkoulut Suomessa. Maaseudun pienet koulut opettajien kuvaamina oppimis- ja kasvuympäristöinä. Akateeminen väitöskirja. Oulun yliopisto. Jyväskylä: WS Bookwell Oy.
- Kopakkala, A. 2005. Porukka, jengi, tiimi – ryhmädynamiikka ja siihen vaikuttaminen. Helsinki: Edita.
- Lampinen, O. 1998. Suomen koulutusjärjestelmän kehitys. Helsinki: Gaudeamus.
- Lehto, A-M. 2007. Työelämän laatu muutoksessa. Teoksessa A. Kasvio & J. Tjäder (toim.) Työ murroksessa. Helsinki: Työterveyslaitos, 93–105.
- Lehtonen, M. 2014. Maa-ilma. Materialistisen kulttuuriteorian lähtökohtia. Tampere: Vastapaino.

- Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Jyväskylä: PS-kustannus, Opetus 2000.
- Manka, M.-L. 2007. Työrauhan julistus. Miten olla ihmisiksi alaisena ja esimiehenä. Jyväskylä: Kirjapaja.
- Misukka, H. 2014. Koulutuksen suurvalta tienhaarassa. Helsinki: Kunnallisanalan kehittämissäätiö.
- Mönkkönen, K. & Roos, S. 2009. Työyhteisötaidot. Kuopio: UNIpress.
- Mäkisalo, M. 2003. Yhdessä onnistumme - opas työyhteisön kehittämiseen ja hyvinvointiin. Helsinki: Tammi.
- Pernaa, V. & Tiitta, A. 2007. Sivistyksen ja tiedon Suomi – Suomen eduskunta 100 vuotta. Helsinki: Edita.
- Raina, L. 2012. Uusi yhteisöllisyys. Kasvatusyhteisön rakentamisen ammattitaito. Tampere: Arator.
- Raina, L. & Haapaniemi, R. 2007. Yhteisöllinen pedagogia. "...ettei tarvitse tehdä yksin". Tallinna: Arator.
- Räisänen, K. & Roth, K. 2012. Hankalat tyypit työelämässä. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>>. (Viitattu 11.07.2016.)
- Salminen, J. & Heiskanen, P. 2011. Taltuta kiire. Viisi askelta tehokkaaseen ajankäyttöön. Helsinki: Talentum.
- Salovaara, R. & Honkonen, T. 2013. Voi hyvin, opettaja! Jyväskylä: PS-kustannus.
- Seppänen, P. 2006. Kouluvalintapolitiikka perusopetuksessa – suomalaiskaupunkien koulumarkkinat kansainvälisessä valossa. Akateeminen väitöskirja. Turun yliopisto. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Stenberg, K. 2011. Riittävän hyvä opettaja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Suoranta, J. 2008. Markkinavoimat vastaan kasvatusvoimat. Teoksessa J. Ojajärvi & L. Steinby (toim.) Minä ja markkinavoimat – yksilö, kulttuuri ja yhteiskunta uusliberalismin valtakaudella. Helsinki: Avain, 67–109.
- Suoranta, J. & Eskola, J. 1992. Kvalitatiivisten aineistojen analyysitapoja luokittelemassa – eli noin 8 tapaa aineiston erittelyyn. Kasvatus 3/1992. 276–280.
- Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen yliopiston julkaisuja A 25.
- Syrjäläinen, E., Värri, V.-M., & Eronen, A. 2006. Saako opettaja ottaa saunakaljan? Teoksessa S. Suutarinen (toim.) Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste. Jyväskylä: PS-kustannus, 135–146.
- Työterveyslaitos. 2013. "Opettajana huomennakin?" - tutkimus 2010–2013. http://www.ttl.fi/fi/tutkimus/hankkeet/Sivut/Opettajana_huomennakin.aspx. (Luettu 21.06.2016)
- Varto, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Lahti: Elan Vital.

Taustamuuttujat:

1. Ikä
2. Sukupuoli
3. Koulutus
4. Työkokemus
5. Perustiedot koulusta
6. Perustiedot luokasta sekä ryhmän koko

Yleiset kysymykset:

1. Kerro vähän työnkuvastasi.
2. Mitä ajattelet siitä?
3. Miten luonnehtisit työhyvinvointiasi tällä hetkellä?

TEEMA 1. Työn kuormittavuustekijät

4. Millaisia kuormitustekijöitä kohtaat työssäsi?
5. Kuvaile, millä tavalla nämä asiat kuormittavat sinua, ja miten kuormitus vaikuttaa sinuun.

TEEMA 2. Työyhteisön toiminta ja toimivuus

6. Kuvaile työyhteisöäsi.
7. Miten vastuu jakautuu työyhteisössäsi?
8. Millaisia yhteisöllisyyttä tukevia rakenteita työpaikallasi on? (kokoukset, tiimit, samanaikaisopetus jne.)
9. Miten kuvailisit vuorovaikutusta työyhteisössäsi?

TEEMA 3. Työyhteisöstä saatava tuki

10. Mikä työyhteisössäsi innostaa / kannustaa?
11. Millaisiin asioihin saat työyhteisöstäsi tukea / millaista tukea?
12. Millä tavoilla nämä tukimuodot vaikuttavat työssä viihtymiseesi / jaksamiseesi?
13. Saatko työhösi tukea muualta kuin työyhteisöstäsi?
14. Miten pyrit itse edistämään hyvinvointia työyhteisössäsi?

TEEMA 4. Työhyvinvointiin vaikuttavat fyysiset tekijät

15. Onko luokkasi oppilasmäärä sopiva? Jos ei, millainen olisi mielestäsi ideaali ryhmäkoko?
16. Millaisia opetusvälineitä ja oppimateriaaleja on käytössäsi?
17. Millä tavoin ne tukevat opetustyötäsi?
18. Kuvaile koulusi oppimisympäristöjä (sisä- ja ulkotiloja). Tukevatko ne opetustasi ja koetko niillä olevan vaikutusta työhyvinvointiisi?